

UNIVERSITATEA DE STAT
„BOGDAN PETRICEICU HASDEU”
din Cahul

Victor Axenti
Maria Verșina

METODICA
PREDĂRII LIMBII ȘI LITERATURII
ROMÂNE
(în gimnaziu și liceu)
SUPORT DE CURS

CUPRINS

Preliminarii	3
Capitolul I. Procesul de învățământ.....	4
1.1 Definiție.....	4
1.2 Trăsăturile caracteristice.....	5
1.3 Principiile didactice.....	8
Capitolul II. Conținutul învățământului limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu	
2.1 Conținutul învățământului.....	10
2.2 Planul de învățământ.....	12
2.3 Programa școlară.....	12
2.4 Manualul școlar.....	13
2.5 Planificarea semestrială a materiei.....	14
Capitolul III. Proiectarea și desfășurarea studierii limbii și literaturii române	15
3.1. Tehnologia educațională și proiectarea didactică.....	16
3.2. Precizarea obiectivelor educaționale.....	17
3.3. Analiza resurselor.....	25
3.4. Elaborarea strategiei didactice.....	27
3.5. Evaluarea.....	31
Anexe.....	35
Capitolul IV. Metode utilizate în procesul de predare – învățare – evaluare.....	52
4.1 Expunerea.....	53
4.2 Conversația.....	55
4.3 Demonstrația.....	58
4.4 Exercițiul.....	59
4.5 Analiza fonetică, lexicală, gramaticală.....	64
4.6 Descoperirea.....	66
4.7 Problematizarea.....	68
4.8 Brainstormingul.....	75
4.9 Instruirea programată.....	75
4.10 Jocul didactic.....	77
Capitolul V. Tipurile de lecții de limba și literatura română.....	79
5.1 Evenimentele instructiv-educative ale lecției.....	80
5.2 Lecția de dobândire de noi cunoștințe.....	81
5.3 Lecția de fixare și de formare a priceperilor și deprinderilor.....	83
5.4 Lecția de recapitulare și sistematizare.....	84

5.5 Lec ia de verificare și evaluare a cunoștin elor și a deprinderilor.....	86
5.6 Fonetica.....	87
5.7 Vocabularul.....	88
5.8 Morfosintaxa.....	89
5.9 Ortografia, ortoepia și punctua ia.....	90
5.10 Comentariul literar.....	91
5.11 Prezentarea unui scriitor	92
5.12 Concepte opera ionale de teorie ale literaturii și stilistică.....	93
5.13 Compunerile școlare.....	93
5.14 Lectura suplimentară.....	94
Capitolul VI. Receptarea literaturii în școală.....	95
6.1 Principiile de ghidare a didacticii speciale.....	95
6.2 Importan a și locul disciplinei Literatura română în școală.....	99
Capitolul VII. Studiul literaturii în clasele gimnaziale.....	102
7.1 Etapele studiului literaturii în școală.....	102
7.2 Modalită i de abordare a studiului textului literar.....	104
7.3 Modelul structural al studiului literaturii în clasele gimnaziale.....	110
Capitolul VIII. Texte abordabile în cadrul orelor de limba și literatura română.....	119
8.1 Motivul literar și prezen a eului în poezia lirică.....	119
8.2 Func iile textului narativ; caracteristicile textului narativ.....	122
8.3 Caracteristici de organizare a textului descriptiv.....	125
Capitolul IX. Comentariul sau analiza textului literar	130
9.1 Specificul comentariului literar ca strategie didactică.....	130
9.2 Comentariul operei lirice.....	134
9.3 Comentariul operei epice.....	137
Capitolul X. Sistemul de lec ii în studiul literaturii	147
10. 1 Lec ia de comentariu literar.....	147
10.2 Lec ia de caracterizare generală.....	150
10.3 Lec ia de încheiere în studiul literaturii.....	150
Capitolul XI. Activită i în afara clasei.....	155
Capitolul XII. Cabinetul metodic de limba și literatura română.....	158
Capitolul XIII. Comisia metodică a profesorilor de limba și literatura română	164
Cuprins.....	165

PRELIMINARII

Din anii '90 ai secolului trecut, învă ământul preuniversitar din Republica Moldova a încercat și mai încearcă să preia modele de organizare a studiilor, care și-au demonstrat viabilitatea în ările occidentale. În ultimul deceniu, evaluarea succesului școlar a suferit o serie de modificări esen iale, inspirate din experien a altor ări. Crearea curriculumului na ional la toate disciplinele pentru școala primară, gimnaziu și liceu, revizuirea acestor documente reglatoare după o perioadă de implementare și, mai ales, de analiză a fost un prilej și o necesitate de a oferi cadrelor didactice din Republica Moldova și sugestii de evaluare. Componen a *Evaluare* este prezentă, de asemenea, în majoritatea dintre ghidurile de implementare a curriculumului modernizat în învă ământul liceal.

Importan a limbii române ca modalitate fundamentală de expresie a culturii noastre na ionale pentru a fi realizată îi revine profesorului de limba și literatura română. Fără însușirea limbii române literare, întregul proces de pregătire și instruire în școală ar fi dificil și lipsit de suport, întrucât cunoașterea limbii facilitează asimilarea cunoștin elor, no iunilor, conceptelor specifice diferitelor discipline ce se studiază în școală. „Școlii, în ansamblul său, ca institu ie de bază a societă ii, îi revine obliga ia de a face din cunoașterea limbii române, a limbii noastre na ionale, un obiectiv esen ial al culturii generale a elevilor. Profesorii de limba română au datoria profesională și morală să realizeze, prin lec ia de limba română, o activitate dintre cele mai plăcute și folositoare pentru elevi, un act de cultură cu largi răsrângeri în formarea caracterelor, a personalită ii”.

Pe lângă pregătirea de specialitate, profesorul de limba și literatura română trebuie să posede o bună pregătire pedagogică, teoretică și practică. Aceasta se ob ine după finalizarea cursurilor și seminariilor de pedagogie, psihologie și metodică, de asemenea și prin practica pedagogică la o anumită disciplină de învă ământ.

Metodica este o disciplină pedagogică, “parte integrantă a Didacticii Generale, care studiază metodele și formele de predare adaptate la specificul fiecărui obiect de studiu”. De aici rezultă că *Metodica predării limbii și literaturii română* se ocupă cu principiile, obiectul și metodele utilizate de către profesorul de limba și literatura română în procesul de învă ământ.

Termenul “metodică” nu se confundă cu cel de “metodologie”, deoarece al doilea termen se referă strict la metodele de cercetare utilizate într-o știință.

Ca disciplină, metodică predării limbii și literaturii române se află în strânsă legătură cu psihopedagogia, etica, estetica, legislația și administrația școlară, istoria și dezvoltarea școlii românești. În ultimii ani metodică s-a dezvoltat ca o știință cu un câmp circumscris de cercetare și cu rezultate care privesc atât orientările teoretice, cât și cele practice și aplicative.

Note bibliografice:

1. MÎȘ, Departamentul învățământului preuniversitar, Direcția proiectare – evaluare, Programa de limba română pentru clasele V – VIII, București, 1991, p.3

2. Mic dicționar enciclopedic, București, Editura Enciclopedică Română, 1972, p. 582.

3. Apostol, Pavel, Progresul în metodologia procesului de învățământ, în Studii de metodică a limbii și literaturii române, coordonator Al. Bojin, EDP, București, 1974, p.3 – 4.

CAPITOLUL I. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1.1 Definiție

1.2 Trăsăturile caracteristice

1.3 Principiile didactice

Obiective:

Studiind acest modul veți fi capabili:

- să înțelegeți ce reprezintă procesul de învățământ;
- să conștientizați importanța procesului de învățământ;
- să stabiliți trăsăturile caracteristice ale procesului de învățământ;
- să cunoașteți și să respectați principiile didactice pentru a face mai eficient procesul de predare – învățare;

1.1 Definiție. Învățământul este considerat unul dintre cei mai importanți factori ai dezvoltării social-economice, fapt atestat atât de resursele umane și materiale consacrate acestui sector, cât și de grija

pentru utilizarea lor rațională și pentru dezvoltarea armonioasă a sistemului de învățământ. Societatea își structurează anumite așteptări în ceea ce privește sistemul școlar și, implicit, față de procesul de învățământ. Permanent se caută soluții și modalități pentru utilizarea eficientă a resurselor alocate și pentru corelarea învățământului cu cerințele dezvoltării economico-sociale.

Procesul de învățământ reprezintă „un ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către educatori asupra elevilor într-un cadru instituțional organizat, în vederea formării personalității acestora în conformitate cu cerințele idealului educațional” în scopul integrării socio-culturale și profesionale.

Experiența de viață și de muncă a generațiilor adulte, valorile culturale, morale, artistice, științifice, pe care trebuie să le însușească generațiile tinere, constituie conținutul învățământului, ceea ce se însușește prin procesul de învățământ. Instruirea și educarea tinerilor generații se pot realiza și în afara procesului de învățământ, prin munca independentă, prin lucrul individual, lectură, mass-media, conferințe, cercuri de activitate extrașcolară etc., dar această activitate se desfășoară cu rezultate mai sigure și mai trainice în școală, sub îndrumarea învățătorilor și a profesorilor.

Procesul de învățământ este un proces instructiv-educativ. Învățătorii și profesorii transmit elevilor cunoștințe, le formează priceperi și deprinderi, conduită morală și estetică, comportament de cultură în societate, trăsături de voință și caracter. Ei, profesorii, organizează și îndrumă munca independentă a elevilor, verifică și apreciază cunoștințele elevilor, contribuie la exersarea și formarea capacităților intelectuale și morale ale acestora, îi „învăță” cum să învețe, cum să descopere singuri cunoștințele noi, cum să le aplice în practică, cum să se adapteze condițiilor noi de viață.

1.2 Trăsăturile caracteristice ale procesului de învățământ sînt următoarele:

a) **Caracterul informativ sau instructiv:** Sub îndrumarea profesorilor, elevii descoperă realitatea obiectivă, cunoștințele fiind rezultatul acestei reflectări active în conștiința elevilor sub formă de imagini, noțiuni, principii, legi etc. Elevii observă, analizează, descoperă, gîndesc atunci când sînt puși în contact cu obiectele și

fenomenele. Cunoștințele noi se raportează la cele acumulate anterior, realizându-se sisteme de cunoștințe. Acestea se structurează sub formă de noțiuni, reguli, definiții, legi, teorii, ipoteze etc. sau sub formă de abilități intelectuale și practice.

b) **Caracterul formativ sau educativ:** În decursul procesului de învățământ se realizează unitatea instruirii cu educația. Schimbările și reformele ce au loc la momentul actual în învățământ, vizibile la nivelul conținutului și tehnologiei didactice, au ca efect și intensificarea caracterului formativ. Se urmărește dezvoltarea inteligenței și a creativității elevilor, însușirea de cunoștințe fundamentale operante, utilizabile în condițiile economiei de piață, însușirea limbajelor de programare și de prelucrare a informației, dezvoltarea spiritului de observație și creativ, a gândirii divergente, formarea deprinderilor intelectuale, a unui comportament moral concretizat în ceea ce privește respectul față de oameni și de muncă, o nouă concepție despre lume și viață, trăsături pozitive de caracter, cultivarea capacității de adaptare la schimbările sociale.

c) **Caracterul bilateral:** Vizează colaborarea celor doi factori educativi, educatorul și educatul, fiecare cu atribuții specifice: profesorul având rolul de conducător al activității instructiv-educative, iar elevul – rolul de participant la aceste activități.

Profesorul îi stimulează pe elevi, le solicită gândirea creativă, transmite cunoștințe și formează caractere. Pe lângă pregătirea științifică, de specialitate, el trebuie să posede și o temeinică pregătire didactică și metodică, să întrunească o serie de calități.

Elevul trebuie să depună efort pentru a înțelege cunoștințele pe care să le poată utiliza atunci când are nevoie de ele, astfel încât informațiile și cunoștințele asimilate să devină operante și utile.

În concluzie, profesorul organizează și îndrumă munca elevilor, iar aceștia învață cum să se formeze permanent.

d) **Caracterul de autoreglare:** Schimbarea informației profesor – elev creează și posibilitățile cercetării și reorganizării procesului de învățământ în scopul obținerii rezultatelor dorite.

Eforturile întreprinse în direcția perfecționării procesului de învățământ au evidențiat necesitatea evaluării, „element indispensabil al planificării învățământului”. Aprecierea rezultatelor prin comparație cu obiectivele propuse spre realizare constituie domeniul evaluării, „element indispensabil al planificării învățământului”. Aprecierea rezultatelor prin comparație cu obiectivele propuse spre realizare

constituie domeniul evaluării. Aceasta urmărește corectările, reorientările și restructurările, găsirea mijloacelor adecvate pentru definirea și măsurarea variabilelor independente ale procesului de învățământ, ca și elaborarea modelelor practice de apreciere a obiectivelor, proceselor și rezultatelor din învățământ. Aprecierea elevilor pe baza unor metode și norme bine definite are în vedere formularea judecăților de valoare asupra seriilor școlare, asupra eficienței muncii profesorilor, a planurilor și a programelor de învățământ, a metodelor pedagogice, în vederea prevenirii eșecului școlar.

Învățământul în Republica Moldova a cunoscut, în ultimii ani, o serie de modificări ce sînt menite de a moderniza conținutul și metodologia predării acestuia, conform cerințelor sociale ale vieții de a forma personalități capabile să satisfacă nevoile actuale și de perspectivă ale societății. Modernizarea metodelor de învățământ valorifică noul conținut al învățământului, punând accent pe munca independentă a elevilor, pe formele de pregătire diferențiată a acestora, pe activitățile desfășurate în sălile de curs, cabinete, laboratoare, ateliere etc.

Orientările noi privind implicarea tot mai puternică a școlii în rezolvarea problemelor economice și sociale pe care le impune dezvoltarea societății se referă la:

- Generalizarea învățământului de 9 ani, înființarea școlilor primare și a gimnaziilor;
- Înființarea liceelor teoretice (clasele X – XII), a școlilor profesionale și complementare;
- Organizarea învățământului superior în trei cicluri: colegii, învățământ universitar și postuniversitar;
- Restructurarea programelor școlare și revizuirea manualelor (o dată la 5 ani);
- Posibilitatea cadrelor didactice de a-și exprima opinia în privința manualelor și a programelor școlare și de a contribui la îmbunătățirea acestora;
- Modernizarea conținutului învățământului care este deschis spre problematica lumii contemporane și proiectat pe baza unui Curriculum „centrat pe necesitățile elevilor, ale studenților și ale personalului destinat reciclării profesionale”.
- Introducerea de noi educații: pentru protecția mediului înconjurător, în spiritul păcii și al cooperării internaționale, pentru democrație și drepturile omului etc.;

- O nouă dimensiune a învățământului tehnologic oferind elevilor o viziune de ansamblu asupra științelor și tehnologiei, prin promovarea interdisciplinarității și prin deschiderea școlii spre lumea muncii productive;
- Folosirea unui nou sistem de evaluare concretizat în înlocuirea examenului de admitere din învățământul secundar superior (liceu) cu examenul de absolvire a învățământului secundar inferior; examenul de bacalaureat cuprinzând disciplinele: limba română, o limbă străină, o disciplină socio-umană, o știință experimentală și o disciplină operațională;
- Adoptarea unui model flexibil și deschis de proiectare didactică;
- Democratizarea relațiilor dintre profesor și elevi sau studenți;
- Caracterul accesibil al învățământului pentru toate minoritățile etnice ce locuiesc pe teritoriul Republicii Moldova etc.

1.3 Principiile didactice. Eficiența procesului de predare-învățare-evaluare nu se poate obține numai prin fixarea obiectivelor și întocmirea unei strategii didactice, ci pornind de la cunoașterea și respectarea **principiilor didactice**.

a) **Principiul corelației dintre senzorial și rațional** presupune contactul direct al elevului cu materia de studiu, profesorul ajutându-l să redescopere, să interpreteze ceea ce observă;

b) **Principiul însușirii conștiente și active** a cunoștințelor – ceea ce presupune ca elevul, prin efort propriu, să pătrundă în esența obiectelor și fenomenelor, să stabilească unele corelații și să emită ipoteze, judecăți, raționamente;

c) **Principiul accesibilității** solicită respectarea nivelului de gândire conform vârstei elevilor și învățarea gradată;

d) **Principiul sistematizării** vizează ordonarea cunoștințelor și integrarea lor în structuri complexe;

e) **Principiul însușirii temeinice** se referă la formarea deprinderilor de învățare logică, ritmică și la autocontrol;

f) **Principiul diferențierii** procesului de instruire în raport cu particularitățile de vârstă și cele individuale presupune ca procesul de predare-învățare să se desfășoare conform ritmului de muncă al elevilor, urmărind dezvoltarea atât a aptitudinilor școlare, cât și a celor specifice.

Metodologia și perfecționarea activității didactice contribuie în mod hotărâtor la înnoirea procesului de învățământ și a relațiilor educaționale.

Progresul în metodologia procesului de învățământ trebuie văzut în perspectiva transformărilor ce au loc în practica socială actuală, în statutul individului și al colectivității lor. Pornind de la aceste considerații, s-a observat că „progresul în domeniul metodologiei procesului de învățământ constă în înțelegerea faptului că eficiența se sporește în măsura în care educatorul reușește să-și însușească și să aplice un inventar cât mai variat de metode”, organizate într-un sistem flexibil, deschis.

Utilizate simultan și alternativ, în diverse combinații sau succesiuni, metodele aplicate în funcție de specificul situației educaționale, de problemele concrete ce este necesită rezolvate în cadrul ei sunt:

- a) analiza unor situații problematice;
- b) evaluarea resurselor și mijloacelor de acțiune disponibile;
- c) controlul treptat al raționalității, eficienței și operativității demersurilor.

Aceste metode de activare a calităților umane conferă valoare operațională cunoștințelor prin aplicarea corespunzătoare la rezolvarea problemelor socio-umane.

Note bibliografice:

1. Stoica, Marin. Pedagogie școlară pentru cadrele didactice înscrise la definitivat, gradul al II-lea, gradul I și la perfecționare, Editura Gheorghe Cîr u-Alexandru, p. 12.

2. Kravetz, N. Project de recherche sur l'évaluation des résultats des systemes d'enseignement, UNESCO, IIEP, Paris, 1970.

3. Stoica, Marin, Pedagogie școlară pentru cadrele didactice înscrise la definitivat, gradul al II-lea, gradul I și la perfecționare, Ed. Gheorghe Cîr u – Alexandru, p.12.

4. Id., ibid., p 88 – 90.

5. Apostol, Pavel, Progresul în metodologia procesului de învățământ, în Studii de metodica a limbii și literaturii române, coordonator Al. Bojin, EDP, București, 1974, p.8.

CAPITOLUL II. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN GIMNAZIU ȘI LICEU

2.1 Conținutul învățămîntului

2.2 Planul de învățămînt

2.3 Programă școlară

2.4 Manualul școlar

2.5 Planificarea semestrială a materiei de studiu

Obiective:

Studiind acest modul veți fi capabili:

- să înțelegeți ce constituie conținutul învățămîntului;
- să înțelegeți importanța planului de învățămînt pentru diverse tipuri de școli;
- să faceți cunoștință cu structura planului de învățămînt;
- să cunoașteți structura programelor școlare;
- să faceți cunoștință cu manualele de limbă și literatura română pentru gimnaziu și liceu;
- să puteți alcătui proiectele de lungă durată (planificarea semestrială).

2.1 Conținutul învățămîntului se constituie ca un ansamblu al cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și aptitudinilor pe care trebuie să și le formeze elevii în procesul de învățămînt. El este înregistrat în documentele școlare – planurile de învățămînt, programele analitice – și detaliat prin manuale școlare.

În pedagogia modernă, noțiunea de „conținut al învățămîntului” a fost substituită cu cea de „curriculum al învățămîntului”. Acesta cuprinde „sistemul de valori (științifice, tehnologice, literar-artistice, filosofice, morale, politice, religioase), de deprinderi și abilități intelectuale, organizate pe trepte de școlarizare, pe baza unor criterii științifice, psihologice și pedagogice, în scopul formării integrale, armonioase a personalității, în concordanță cu cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării societății”. Curriculum-ul învățămîntului corespunde transformărilor social-economice, noii revoluții științifico-tehnice, valorilor culturii literar-artistice.

Consiliul Național pentru Curriculum și Pregătirea Profesorilor, organism înființat recent, a elaborat în 1996 „Curriculum-ul școlar pentru clasa VIII-a” la disciplina limbă și literatura română. Acesta constituie un punct de plecare pentru realizarea viitoarelor manuale școlare alternative care se vor adresa, la început, posivilor autori și, apoi, profesorilor de la catedră. Documentul are la bază câteva principii pedagogice specifice:

a) adoptarea unui model flexibil și deschis de proiectare curriculară;

b) accentuarea caracterului activ și actual al studiului limbii și literaturii române;

c) reevaluarea compartimentării disciplinei în „limbă” și „literatură”, prin oprirea pentru un nou model didactic ce are la bază patru deprinderi integratoare: înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea;

d) reechilibrarea ponderii acordate exprimării scrise față de cea orală, precum și proceselor receptive (înțelegerea după auz și lectura) față de cele productive (vorbirea și redactarea);

e) promovarea unei paradigme funcțional-comunicative cuprinzătoare, cu accent pe aspectele concrete ale utilizării limbii literare;

f) formarea de priceperi și deprinderi complexe, stimularea unor motive;

g) asigurarea caracterului progresiv al obiectivelor vizate și al gradului de dificultate a unităților de conținut prin care acestea se realizează.

Conținuturile propuse pentru clasa a VIII-a sînt organizate într-un set modular de unități, în funcție de vârsta elevilor și necesitățile studiului limbii și literaturii române în gimnaziu și privesc: *lectura, practica funcțională și funcțională a limbii și elementele de construcție a comunicării*.

Organizarea modulară a conținutului vine în sprijinul elevilor prin faptul că ține seama de interesele și capacitățile acestora, de ritmurile de muncă intelectuală. Modulele didactice se referă la programele de instruire și sînt alcătuite din programe, manuale, materiale didactice și mijloace de învățare, obiective didactice, teste de evaluare.

Curriculum-ul școlar pentru clasa VIII-a la limbă și literatura română cuprinde:

1. Obiectivele generale ale studiului limbii și literaturii române în gimnaziu;

2. Obiectivele de referință și activitățile de învățare recomandate pentru atingerea acestora;

3. Conținuturile învățării.

Se prevede ca varianta integrală a curriculum-ului pentru gimnaziu să mai cuprindă, pe lângă obiective și conținuturi, o componentă metodologică (care va sprijini activitatea concretă la clasă) și o

componentă privind evaluarea (necesară în stabilirea aprecierii performanțelor școlare).

2.2 Planul de învățământ este un act oficial în care sunt precizate obiectele de învățământ pe care trebuie să le studieze elevii dintr-un anumit tip de școală, succesiunea obiectelor de învățământ pe ani școlari, numărul de ore rezervat fiecărui obiect de studiu pentru perioada unui an de studiu, un semestru, o săptămână. Uneori planul de învățământ prezintă și structura anului școlar pentru tipul de școală respectiv. El este elaborat de către Ministerul Învățământului, are caracter unitar și obligatoriu pentru fiecare tip de școală.

Planurile de învățământ elaborate în perioada actuală includ, pe lângă disciplinele obligatorii, care sunt dominante, și disciplinele opționale și facultative, în corespundere cu interesele profesionale și aptitudinile elevilor. Toate aceste discipline concurează la formarea culturii generale, concept vast, care include cunoștințe fundamentale din domeniile principale de activitate, abilități intelectuale, modalități de operare cu informațiile etc.

2.3 Programă școlară este un document oficial în care sunt precizate cunoștințele, priceperile și deprinderile pe care trebuie să și le însușească elevii la fiecare obiect de studiu, pe ani școlari, pe capitole, subcapitole și teme, indicându-se și numărul de ore destinate predării, recapitulării cunoștințelor, lucrărilor de control și tezelor de an, precum și orelor rămase la discreția profesorului.

Programele școlare sunt elaborate de o comisie în componența căreia sunt incluse cadre didactice din învățământul universitar, liceal și gimnazial, în urma dezbaterii în colectivele catedrelor din școli. **Programa de limba și literatura română pentru gimnaziu (2006/2007)** are avizul Comisiei Naționale de limba română și este aprobată de Ministerul Învățământului și Tineretului al Republicii Moldova, devenind un document de stat obligatoriu pentru toți profesorii de limba și literatura română care predau la ciclul gimnazial. Programă corespunde cu manualele tipărite, raportându-se la materia cuprinsă în ele.

Programă școlară cuprinde următoarele compartimente:

a) **obiectivele generale și specifice;**

b) **repartizarea orelor** pentru o săptămână și pe un an de studiu la fiecare clasă, începând cu a V-a până la clasa IX-a la **lectura literară** (cu noțiuni de teorie literară și la compoziție), **limba română** (fonetică, vocabular, gramatică, ortografie, ortoepie, punctuație), **lectura**

suplimentară (opere literare incluse în manual), **recapitularea** la începutul anului școlar (cu probă de evaluare inițială), recapitulări semestriale și finale (la sfârșitul anului școlar cu probă de evaluare sumativă), de asemenea **teze și ore la dispoziția profesorului**.

c) **disciplinele opționale** la clasele a VIII-a și a IX-a [5].

Programa de limba și literatura română pentru învățământul liceal, școlile profesionale și complementare, colegii are o structură asemănătoare:

a) **obiectivele generale și specifice;**

b) **repartizarea orelor** pe secvențele: **noțiuni de teorie literară; momente, personalități și opere din literatura română; compuneri și exerciții de cultivare a exprimării orale și scrise; recapitulări, lucrări scrise și ore la dispoziția profesorului; evaluări** – toate acestea variind în funcție de tipul de școală;

c) **criterii de evaluare.**

În ambele programe de limba și literatura română conținuturile sunt prezentate detaliat pe ani școlari și tipuri de școli, oferind elevilor posibilitatea de a cunoaște valorile literaturii române, scriitorii și opere reprezentative, literatura populară, de a-și însuși și de a folosi limba română literară, de a-și dezvolta deprinderile de comunicare orală și scrisă, motivațiile și atitudinile intelectuale și psihosociale etc.

La rândul său Programă de limba și literatura română pentru liceu a cunoscut multe modificări, fiind descongestionată printr-o regândire a echilibrului dintre numărul de ore de predare-învățare, a orelor de compunere, a testărilor sumative, prin sistematizarea informațiilor.

2.4 Manualul școlar este cartea în care sunt expuse cunoștințele prevăzute în programă, înându-se seama de cerințele metodice. El prezintă detaliat conținutul programei școlare, fiind mijlocul de bază folosit în procesul de învățământ pentru comunicarea și consolidarea cunoștințelor, un model de expunere sistematică a materialului din programă. Pentru cadrele didactice, manualele oferă sugestii privind organizarea muncii independente a elevilor, atât în clasă, cât și acasă. Pe baza muncii cu manualul, elevii își formează deprinderea de a folosi și alte cărți necesare în instruirea și formarea lor.

La întocmirea manualelor se impun câteva cerințe de ordin științific și psihopedagogic: conținutul acestora să fie structurat logic, accesibil și sistematizat, să vizeze cunoștințele fundamentale, evitând

supraîncărcarea elevilor, să cuprindă întrebări - problemă, exerciții, demonstrații, așa încât să-l determine pe elev să învețe prin redescoperire, nu prin memorarea mecanică, pentru a putea ajunge la autoinstruire și autoevaluare. Pentru a asigura o înțelegere ușoară și rapidă a conținutului, manualul trebuie să fie redactat într-un limbaj clar și precis determinat, conținutul propriu-zis fiind însoțit permanent de scheme, diagrame, tabele etc.

Manualele de limbă și literatura română revizuite în conformitate cu programele școlare actuale îi ajută pe elevi să învețe disciplina limbă și literatura română, obișnuindu-i cu munca individuală cu manualul. În general, puține teme de limbă sau literatura română sînt eșalonate liniar, într-o etapă sau clasă, cu noțiuni prezentate și însușite într-o formă definitivă, fără a fi reluate în clasele superioare. Cele mai multe sînt redactate în sistemul concentric calitativ (noțiunile însușindu-se în etape, prin reluări și interpretări) sau în sistemul concentric cantitativ (materia parcursă în clasele anterioare este reluată și lărgită în conformitate cu succesiunea claselor și a treptelor școlare).

Ideea creării manualelor alternative adecvate unui curriculum școlar presupune întocmirea unor modele diferite și originale de abordare didactică a materiei. Acestea constau în selectarea și structurarea textelor de bază și a celor auxiliare, a secvențelor de comunicare, a exercițiilor și a materialelor ilustrative. Ce ar cuprinde manualele alternative? Ce preconizează ca acestea să conțină următoarele compartimente: text de bază și auxiliar; probleme de comunicare orală și scrisă; lexic, fonetică; gramatică funcțională; ortografie, ortoepie, punctuație, elemente de stilistică, noțiuni de istorie a limbii etc.

Pentru a fi eficiente, manualele alternative trebuie să fie coerente și unitare din punct de vedere conceptual – prin respectarea pe plan național a unor obiective generale și de referință și prin acoperirea unităților de conținut prevăzute în programă – și din punctul de vedere al evaluării – prin stabilirea acelorași obiective de referință pe clase care vor sta la baza instrumentelor de evaluare și a unor competențe și capacități măsurabile în performanțe concrete.

2.5 Planificarea semestrială a materiei de studiu. Planificările semestriale se elaborează de către profesori pe baza programelor și a manualelor, în funcție de nivelul de cunoștințe ale elevilor.

Rubrica ia acestora cuprinde: capitolul, numărul de ore prevăzut în programă, succesiunea lecțiilor, obiectivele generale și specifice,

conținutul, strategiile didactice și evaluarea. Cum nivelul claselor din același an de studiu poate fi diferit, profesorul trebuie să înăseama de repartizarea orelor, să modifice strategiile didactice în funcție de capacitățile elevilor etc.

Planificarea semestrială a disciplinei respective este obligatorie pentru toți profesorii, indiferent de vechimea în învățământ sau de gradul didactic.

Note bibliografice:

1. Stoica, Marin, Pedagogie școlară..., p. 68.
2. Ministerul Învățământului, Limba română – Curriculum școlar pentru clasa VIII-a, București, 1996, p.5
3. Apostol, Pavel, Progresul în metodologia procesului de învățământ, în Studii de metodică a limbii și literaturii române, coordonator Al. Bojin, EDP, București, 1974, p.8.
4. Limba română, nr.2 (44), Chișinău, 1999.

CAPITOLUL III. PROIECTAREA ȘI DESFĂȘURAREA STUDIERII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

3.1. Tehnologia educațională și proiectarea didactică

3.2. Precizarea obiectivelor educaționale

3.3. Analiza resurselor

3.4. Elaborarea strategiei didactice

3.5. Evaluarea

Obiective:

Studiind acest modul veți fi capabili:

- să conștientizați ce reprezintă conceptul de tehnologie educațională;
- să vedeți relația dintre obiectivele unei lecții și capitolul din care face parte, concordanța obiectivelor cu cerințele programei și ale planificărilor calendaristice, corelarea domeniilor de dezvoltare etc.;
- să puteți selecta conținutul esențial al învățării;
- să elaborați strategii didactice sau educaționale;
- să puteți aplica metodele de învățământ la elaborarea strategiilor didactice;
- să luați cunoștință de ceea ce vizează evaluarea și criteriile de evaluare.

3.1 Tehnologia educațională și proiectarea didactică.

Concepțutul de „tehnologie educațională”, noțiune complexă și de maximă utilitate în abordarea problematicii metodico-didactice, reprezintă o modalitate sistematică de concepere, realizarea și evaluare a activității didactice. Conceperea sau „proiectarea activității didactice” constituie în mod obligatoriu „punctul de plecare” al oricărui proces de învățământ, indiferent de obiectivele propuse și mijloacele de atingere a acestora.

Proiectarea didactică implică analiza tuturor factorilor care intră în componența procesului instructiv – educativ și conceperea unui proiect după care se va desfășura lecția.

Cercetătorii români și străini consideră că în proiectarea didactică trebuie să se țină seama de câteva aspecte, concretizate în întrebări și răspunsuri:

Întrebări

Răspunsuri

1. Ce voi face?

1. Trebuie să **precizez obiectivele educaționale** urmărite.

2. Cu ce voi face?

2. Trebuie să **analizez resursele educaționale** disponibile.

3. Cum voi face?

3. Trebuie să **elaborez strategiile didactice** potrivite.

4. Cum voi ști dacă ceea

4. Trebuie să **evaluez eficiența**

ce am făcut este bine

activității desfășurate, stabilind

făcut?

o metodologie de evaluare.

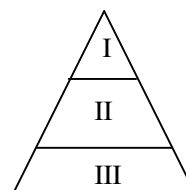
Precizarea acestor elemente (întrebări și, mai ales, răspunsuri) este esențială în proiectarea didactică. În stabilirea celor patru etape ținem seama și de condițiile concrete (nivelul real de pregătire a clasei, materialele și mijloacele didactice disponibile, finalitățile propuse etc.). de aceea, proiectele de activitate didactică, pot fi diferite pentru aceeași unitate de învățare (lecție, capitol, subcapitol etc.). În prealabil,

profesorul trebuie să cunoască foarte bine conținutul programei și a manualului, particularitățile psihopedagogice ale elevilor (uneori și pe cele individuale), condițiile concrete de desfășurare a procesului de învățământ.

3.2 Precizarea obiectivelor educaționale. Prima etapă a proiectării didactice implică precizarea obiectivelor educaționale urmărite. La acest nivel, există mai multe raporturi pe care profesorul trebuie să le aibă în vedere: relația dintre obiectivele unei lecții și capitolul din care face parte, concordanța obiectivelor cu cerințele programei și ale planificărilor calendaristice, corelarea domeniilor de dezvoltare (intelectual, afectiv și psihomotor etc.).

Identificarea cu exactitate a obiectivelor operaționale oferă posibilitatea: a) selectării corespunzătoare a conținutului învățării și a solicitării capacităților de învățare necesare atingerii lor; b) elaborării unor strategii de asimilare a informațiilor; c) evaluării continue, formative a rezultatelor printr-o raportare permanentă la obiectivele operaționale.

Structura obiectivelor educaționale ale disciplinei limbă și literatura română poate fi reprezentată în mod eficient prin următorul triunghi:



I finalități generale
II obiective specifice
III obiective operaționale

Finalitățile generale ale predării și învățării limbii și literaturii române se regăsesc în programa de învățământ care este periodică, revizuită și îmbunătățită de diverși specialiști în domeniu.

Obiectivele specifice sunt concepute și sistematizate pe ani de învățământ; ele au o formulare precisă, indicând cu exactitate competențele psiho-informative care trebuie formate în procesul instructiv-educativ prin intermediul unor cunoștințe și valori ale limbii și literaturii române.

Obiectivele operaționale rămân în sarcina fiecărui cadru didactic, fiind stabilite și urmărite cu ajutorul unor proceduri de operaționalizare complexe.

Prin stabilirea ierarhică a obiectivelor educaționale, procesul de învățământ va fi mult facilitat. Astfel, activitățile didactice vor avea o desfășurare coerentă, eliminând definitiv tentaia improvizației, întrucât un obiectiv operațional stabilește un nivel standard al performanței de învățare acceptabile, care poate fi măsurat pe baza unor teste de progres. Toate obiectivele generale și specifice trebuie să fie cunoscute bine de profesor, deoarece operaționalizarea corectă și temeinică trebuie să acopere întreaga sferă de capacități ce pot fi dezvoltate prin conținutul disciplinei limbă și literatura română. Obiectivele specifice sau cu generalitate medie pe clase și niveluri de învățământ gimnazial sau liceal fixează ceea ce trebuie să se realizeze în procesul predării și învățării limbii și literaturii române. Scopul este ca toți elevii sau majoritatea să poată realiza anumite operații de gândire ori trăiri afective și comportamente, ca rezultate ale laturii formative. Aceste capacități intelectuale, deprinderi și comportamente ce urmează a fi formate la elevi sunt prevăzute în programe pe niveluri și pe clase. Astfel, la încheierea ciclului gimnazial, elevii trebuie să aibă următoarele cunoștințe și deprinderi principale:

1. Citirea

- să știe să citească fluent și corect orice text studiat în clasă, orice text tipărit în limba română literară actuală, în diverse stiluri funcționale ale limbii;
- să realizeze o citire logică, inteligentă a textelor accesibile vârstei și pregătirii lor;
- să tindă spre o lectură expresivă.

2. Scrisul

- să aibă un scris cite și ordonat, frumos;
- să aibă formate deprinderile de așezare în pagină a unui text (scrierea titlurilor, folosirea alineatelor etc.);
- să aibă caiete curate, îngrijite.

3. Vocabularul

- să cunoască noțiunile lexicale și principalele categorii semantice și să le poată ilustra prin exemple;
- să cunoască sensul propriu al cuvintelor folosite;
- să poată preciza sensul de bază și sensul contextual al cuvintelor;

- să știe să folosească diverse dicționare ale limbii române;
- să definească sfera semantică a unor cuvinte;
- să dea seriile sinonimice ale unor cuvinte;
- să dea antonimele unor cuvinte;
- să dea contexte cu perechi de paronime;
- să utilizeze corect omonimele în funcție de context;
- să recunoască neologismele și să evidențieze caracterul lor polisemantic;
- să cunoască și să utilizeze abrevierile recomandate în lucrările cu caracter normativ;
- să cunoască mijloacele de îmbogățire a vocabularului;
- să grupeze cuvintele în familii lexicale;

4. Fonetica

- să pronunțe corect cuvintele din limba română literară actuală, în conformitate cu normele de ortoepie recomandate;
- să deosebească pronunțarea de scriere, să facă diferența de dintre cuvinte și litere;
- să cunoască noțiunile de sunet, literă, silabă, diftong, triftong, hiat, vocală, consoană, semivocală, accent;
- să știe să despartă cuvintele în silabe;
- să aibă deprinderea de a vorbi și a citi în public;
- să știe să accentueze frazele, să le intoneze.

5. Gramatica

- să cunoască noțiunile și categoriile gramaticale ale diferitelor părți de vorbire;
- să facă deosebire între părțile de vorbire și cele gramaticale;
- să construiască diverse enunțuri în care au loc schimbări ale valorii gramaticale a cuvintelor;
- să cunoască și să aplice în scris regulile privind realizarea acordului diferitelor părți de vorbire determinate;
- să cunoască și să aplice în scris regulile acordului predicatului cu subiectul;
- să stăpânească noțiunile de propoziție principală, propoziție secundară, propoziție regentă și propoziție subordonată;
- să identifice elementul regent al unei subordonate;
- să delimiteze propozițiile în cadrul frazei;

- să construiască diferite tipuri de fraze formate prin coordonare și prin subordonare;
- să observe corespondența dintre propozițiile subordonate și părțile de propoziție corespunzătoare;
- să observe modificările de sens ale enunțurilor, în urma contragerii și a expansiunii.

6. Lectura literară

- să citească integral textele literare cuprinse în manuale; să știe titlurile și autorii textelor;
- să cunoască subiectul operelor epice și dramatice studiate în clasă sau recomandate ca lectură suplimentară;
- să desprindă ideile și sentimentele care își găsesc expresia în poeziile lirice incluse în manualele școlare;
- să cunoască principalele personaje din operele studiate, să prezinte trăsăturile lor caracteristice;
- să observe și să explice relația care există între titlul unei opere și conținutul acesteia;
- să cunoască mesajul unei opere literare studiate, valorile morale care își găsesc expresia artistică în acestea;
- să memorizeze poeziile sau versurile din manualele indicate ca sarcină obligatorie;
- să citească integral cântecurile de lectură suplimentară stabilite de profesor.

7. Teoria literară

- să cunoască trăsăturile caracteristice ale genurilor literare;
- să poată încadra operele, pe baza structurii, a conținutului și a modalității lor de exprimare artistică învățate;
- să cunoască trăsăturile caracteristice ale speciilor literare învățate;
- să indice momentele subiectului unei opere literare epice și dramatice;
- să știe ce înseamnă a caracteriza un personaj literar;
- să cunoască modurile de expunere dintr-o operă literară;
- să stăpânească noțiunile de vorbire directă și indirectă; să transforme vorbirea directă în vorbire indirectă și invers;
- să aibă cunoștințe elementare de proză.

8. Stilistica

- să cunoască și să aplice, în vorbire și în scris, caracteristicile fundamentale ale exprimării literare;

- să aibă cunoștințe elementare despre polisemie, despre sensul de bază, sensul secundar și sensul figurat al cuvântului;
- să știe să diferențieze limbajul propriu de limbajul figurat;
- să releve dintre valorile expresive, stilistice ale părților de vorbire și de propoziție;
- să aibă cunoștințe elementare despre principalele figuri de stil și procedee artistice specifice limbajului poetic;
- să releve rolul neologismelor, al arhaismelor, al regionalismelor etc. în diferite contexte.

9. Ortografia și punctuația

- să cunoască forma-tip a cuvintelor (ortografia lexicală);
- să aibă priceperile și deprinderile necesare pentru ortografierea diferitelor grupuri nominale și verbale în flexiune;
- să motiveze diferențele ortograme și utilizarea semnelor de punctuație;
- să ortografieze, după normele actuale, cuvintele compuse;
- să fie familiarizat cu scrierea abrevierilor din limba română.

10. Comunicarea orală

- să răspundă concis sau detaliat, prin enunțuri clare și corecte, la diferite întrebări care se referă la pregătirea lor în școală;
- să poată susține un dialog pe teme cât se poate de diferite;
- să poată prezenta, descrie sau explica diverse fenomene și procese;
- să știe să povestească fapte și întâmplări cunoscute, văzute, trăite;
- să rezume conținutul unei narațiuni;
- să caracterizeze sumar un personaj literar;
- să comenteze o operă literară studiată în clasă.

11. Compunerile

- să transpună, în scris, un enunț oral;
- să răspundă, în scris, la întrebări;
- să reproducă o povestire ascultată;
- să dezvolte un subiect care iese din obligațiile școlare;
- să știe să ia notițe după explicații, expuneri, experiențe, demonstrații;
- să facă un rezumat;
- să realizeze un fapt, o întâmplare, etc.;
- să elaboreze un plan simplu de idei sau un plan dezvoltat;
- să poată face caracteristica personajelor principale din operele literare studiate;

- să redacteze compuneri libere sau la o temă indicată de profesor.

Toate aceste obiective specifice derivă din obiectivele generale ale limbii și literaturii române în ciclul gimnazial:

- însușirea și utilizarea limbii române literare;
- dezvoltarea deprinderilor de comunicare orală și scrisă;
- lectura expresivă și eficientă a textului literar și nonliterar;
- formarea și dezvoltarea motivațiilor și a aptitudinilor (intelectuale, psiho-sociale, axiologice) generate de mesajul oral și scris.

Aceste obiective se organizează pe trei dimensiuni: 1) practica rațională și funcțională a limbii române – premiză pentru formarea culturii lingvistice a elevului; 2) formarea unei culturi literar-artistice, precum și a unui univers afectiv și atitudinal coerent; 3) însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală.

La finalizarea învățământului secundar superior (liceu, colegiu, școală profesională etc.), prin continuarea disciplinei de limbă și literatură română studiată în gimnaziu, elevii vor fi capabili:

- să poată argumenta latinitatea și specificul limbii române în ansamblul limbilor romanice;
- să identifice noțiunile de teorie literară și compoziție în relația cu opera studiată;
- să determine specificitatea operei literare studiate;
- să descopere textul liric, epic și dramatic;
- să interpreteze opera literară din perspectiva sociologică, filosofică, psihologică, lingvistică;
- să circumscrie elementul estetic al textului;
- să studieze creațiile literare între tradiție și inovație;
- să integreze operele literare în circuitul valorilor naționale și universale;
- să manifeste atitudine față de opera literară studiată prin emiterea unor judecăți de valoare;
- să aplice elementele receptate în comentarii scrise și orale.

Aceste obiective specifice ale studierii limbii și literaturii române în liceu sînt circumscrise obiectivelor generale:

- cunoașterea valorilor literaturii române și integrarea acestora în contextul culturii naționale și universale;
- cunoașterea noțiunilor de teorie literară și compoziție;

- perfecționarea tehnicilor de interpretare a textelor literare prin adecvarea demersului analitic la specificul acestora;
- exersarea competențelor de transfer al informației achiziționate;
- formarea și dezvoltarea motivațiilor și a atitudinilor intelectuale, psihosociale și axiologice generate de mesajul oral și scris.

Practica demonstrează că nu întotdeauna se ajunge la o deprindere intelectuală de formulare a obiectivelor. Este nevoie de o exprimare clară în precizarea acțiunii, altfel aceasta devine echivocă.

Astfel, **Procedura lui Mager** obligă la trei precizări:

Forma-standard

1. Denumirea comportamentului
2. Condițiile în care trebuie să se producă respectivul comportament
3. Criteriul de reușită sau performanță acceptabilă

Exemplificare

1. Reproduce în scris
2. din memorie
3. cel puțin în patru versuri din Scrisoarea III de M. Eminescu, respectând succesiunea și punctuația lor originală.

Procedura lui De Landsheere obligă la cinci precizări:

Forma-standard

1. Subiectul (cine va produce Comportamentul dorit).
2. Comportamentul observabil (care va dovedi că obiectivul a fost atins).
3. Performanța (sau produsul ce se va obține pe baza acestui comportament).
4. Restricții la comportament (în ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul).
5. Restricții de performanță (criteriile în temeiul cărora ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător sau acceptabil).

Exemplificare

1. Elevul
2. să identifice
3. cel puțin în cinci episoade din romanul Răscoala de Rebreanu, prezentând accentuarea nemulțumirii ăranilor în preajma izbucnirii răscoalei,
4. pe baza lecturii operei,
5. numind personajele fiecărui episod.

Această procedură, precizând criteriile de evaluare a performanței standard, contribuie mult la elaborarea itemilor în textul formativ.

Procedura lui D'Hainaut, utilizată de obicei în procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române, stabilește că un obiectiv este bine operaționalizat dacă sînt definite natura lui și performanța standard:

Forma-standard	Exemplificare
Natura obiectivului	
5 Acțiunea	1. Citind un fragment din romanul Răscoala de L. Rebreanu
6 Obiectivul asupra căruia se acționează	2. și cunoscând în întregime subiectul acestuia.
7 Produsul acțiunii (performanța)	3. elevul trebuie să identifice locul respectivului fragment în structura romanului,

Nivelul performanței (produsului)

8 Contextul în care produsul va apărea	4. identificarea trebuie să fie exactă,
9 Criterii precise care să permită evaluarea produsului	5. elevul putând să indice episodul anterior și episodul posterior fragmentului dat.

Această din urmă procedură este mai avantajoasă în sensul că previne aglomerarea de obiective operaționale. Oricare din aceste proceduri de operaționalizare prin utilizare continuă devine o „deprindere intelectuală”, fiind de un real folos în proiectarea didactică. O serie de verbe indică activitățile mintale observabile, în baza cărora devin posibile performanțele.

Pentru a asigura eficiența activității didactice, obiectivele generale, specifice sau operaționale trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

- să fie în concordanță cu cerințele programei, ale manualului, cu nivelul de cunoștințe ale elevilor;
- să precizeze conținutul acțiunii – elevul să știe să construiască, să numere, să rezolve, să interpreteze, să analizeze etc.;
- să ofere posibilitatea de a proba, de a măsura performanța obținută (prin rezolvări de exerciții și probleme, efectuarea unor

compuneri, a unei analize literare sau gramaticale, elaborarea unui plan de idei, a unui conspect etc.);

- să fie realizabil de către toți cei cărora se adresează;
- să fie formulate într-o succesiune logică;
- să fie reanalizabile în timpul stabilit etc.

Odată stabilite obiectivele operaționale ale activității didactice (în strânsă legătură cu unul sau cu mai multe obiective specifice), se poate trece la cea de-a doua etapă a proiectării didactice.

3.3 **Analiza resurselor** implică: a) conținutul necesar realizării obiectivelor operaționale propuse; b) capacitățile de învățare necesare realizării obiectivelor operaționale.

Conținutul propriu-zis al activității didactice la limba și literatura română constă în exerciții de explicare și în alegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare. Ideea este aceea a unei activități de substanță; de aceea se va evita eroarea identificării procesului de învățămînt cu memorarea inefficientă și rigidă de informații (mai ales în studierea literaturii), acumularea făcându-se gradat și, mai ales, în concordanță cu stimularea psihointelectuală a fiecărui elev.

O problemă importantă vizează selectarea conținutului esențial al învățării. Profesorul, în virtutea pregătirii sale, dispune de un „surplus” de cunoștințe în raport cu obiectivele operaționale, fapt ce-i conferă o anumită trăire psihică numită de psihopedagogi „narcisism educațional”. Aceasta îl poate duce la incapacitatea temporară de a distinge clar „conținutul esențial” și „conținutul neesențial” al disciplinei (pericolul acesta apare de obicei la orele de literatură).

Pornind de la cerințele programei școlare și având stabilite obiectivele specifice, profesorul va putea alcătui conținutul esențial al învățării. Structurarea lui va ține cont de câteva cerințe științifice și didactice:

- să fie organizat logic (de la exerciții mai simple la unele mai complexe, de la descriere la explicare etc.);
- să fie esențial, adică să nu cuprindă elemente fără valoare, de umplutură, să nu aibă date și denumiri inutile, care duc la suprasolicitarea elevilor;
- să fie redat în modalități cât mai diferite: definiții, reguli, text explicativ, noțiuni, scheme, grafice etc.;
- să fie integrat în predare în structuri mai ample.

În general, conținutul se trece în proiectul didactic sub forma unui plan, a unor idei principale, în funcție de obiectivele informative

(Ce știe elevul?) și formative (Ce trebuie să știe să facă elevul?). Clasificarea acestor obiective stă la baza alcătuirii planificării calendaristice.

- Pentru a putea alcătui o planificare calendaristică individuală la limba și literatura română pe un semestru, profesorul va avea în vedere: selectarea din manual a conținutului informativ inclus în programă, adică volumul de cunoștințe;
- raportarea celor două tipuri de conținut (informativ și formativ) la elementul timp, prin stabilirea secvențelor de lecții într-o anumită succesiune și a numărului de ore alocate acestora;
- concretizarea temelor pentru acasă, a probelor de evaluare pentru fiecare temă și lecție, a tezelor și a lucrărilor de control etc.

Planificările calendaristice semestriale și anuale sînt foarte diferite și supuse permanent discuțiilor: de la cele mai sofisticate cu o rubrică foarte numeroasă, până la cele foarte simple, reduse la ordonarea și enumerarea pe fiecare săptămână a secvențelor de lecții cu numărul de ore alocate fiecăruia.

Astfel la clasa V-a sînt repartizate 170 ore pe an (5 ore pe săptămână): 62 ore pentru lectura literară, 60 pentru limba română, 9 pentru lectura suplimentară, 20 pentru recapitulări, 19 pentru teze și ore la dispoziția profesorului; la clasa VI-a: 136 de ore pe an (4 ore pe săptămână), dintre care: 47 pentru lectura literară, 58 pentru limba română, 9 pentru lectura suplimentară, 15 pentru recapitulări, 7 pentru teze și ore la dispoziția profesorului; la clasa VII-a: 136 de ore pe an (4 ore pe săptămână), dintre care: 46 pentru lectura literară, 56 pentru limba română, 5 pentru lectura suplimentară, 17 pentru recapitulări, 12 pentru teze și ore la dispoziția profesorului; la clasa VIII-a: 136 de ore pe an (4 ore pe săptămână), dintre care: 52 pentru lectura literară, 50 pentru limba română, 8 pentru lectura suplimentară, 17 pentru recapitulări, 9 pentru teze și ore la dispoziția profesorului; la clasa IX-a: 136 de ore pe an (4 ore pe săptămână), dintre care: 48 pentru lectura literară, 52 pentru limba română, 9 pentru lectura suplimentară, 17 pentru recapitulări, 12 pentru teze și ore la dispoziția profesorului.

În învățământul liceal la toate clasele se prevăd 102 ore pe an, dintre care: la clasa X-a: 72 pentru literatura română, 11 pentru compuneri și exerciții de cultivare a limbii, 11 pentru recapitulări, teze, ore la dispoziția profesorului și 8 pentru evaluări; la clasa XI-a: 73 pentru literatura română, 8 pentru compuneri și exerciții de cultivare a limbii, 13 pentru recapitulări, teze, ore la dispoziția profesorului și 7

pentru evaluări; la clasa XII-a: 72 pentru literatura română, 3 pentru compuneri și exerciții de cultivare a limbii, 20 pentru recapitulări, teze, ore la dispoziția profesorului și 7 pentru evaluări.

Din repartizarea orelor pe clase și discipline se observă că, în general, aceasta este omogenă pe cele două secțiuni: limba română și literatura română, în raport cu obiectivele generale și specifice, în liceu ponderea revenind literaturii române și noțiunilor de teorie literară (din cele 306 ore, 217 sînt repartizate pentru literatură și teorie literară).

În funcție de cerințele societății și de profilul învățămîntului, numărul orelor repartizate la limba și literatura română poate varia într-o perioadă de timp determinată, programele școlare fiind permanent revizuite în scopul realizării unui învățămînt eficient.

3.4 Elaborarea strategiei didactice. A treia etapă a elaborării proiectului didactic o constituie elaborarea strategiilor didactice sau educaționale. În didactica modernă, conceptul de strategie didactică cunoaște două accepții: a) în sens larg, este o concepție, metodologică cu ajutorul căreia poate fi realizat un set de obiective educaționale predeterminate într-o lecție sau un grup de lecții; b) în sens restrâns, este un ansamblu de metode, mijloace și materiale de învățămînt cu ajutorul cărora pot fi realizate unul sau mai multe obiective operaționale într-o activitate didactică.

Fiecare obiectiv operațional are rezervată cît o strategie didactică ce pune pe elev în situația de a rezolva o sarcină de învățare. Combinațiile metodologice apar ca „strategii didactice” numai din punctul de vedere al profesorului, elevul le va resimți ca sarcini de învățare cu „întă” pe obiectivele operaționale urmărite. Astfel eficiența strategiei didactice se probează numai atunci cînd elevul are „ocazii” de învățare în clasă. De aceea, în stabilirea strategiilor didactice, profesorul va ține cont de natura obiectivului urmărit și de nivelul performanței așteptate din partea elevului. În acest scop, el își pune în valoare personalitatea și competența didactică.

La literatură, obiectivele privind memorarea de informații (aflate la nivelul elementar al taxonomiei) sînt foarte rare. Se cere rezolvarea, în special, a obiectivelor operaționale aflate pe niveluri taxonomice superioare, care se adresează capacităților intelectuale ale gândirii: analiză, sinteză, aplicare, evaluare. Obiectivelor de analiză sau sinteză le corespund strategii didactice bazate pe problematizare și pe euristică, celor de evaluare – strategii bazate pe conversații sau studiu de caz.

O strategie activă este, în concluzie, aceea care pune pe elev în situație de „a învăța făcând”, adică exersând comportamentul pe care îl solicită verbul implicat de definirea obiectivului operațional. Cu atât mai mult, la literatură elevul trebuie să fie solicitat pentru înțelegere, analiză, judecată riguroasă, spirit critic. Aceste obiective nu pot fi realizate decât prin lectura operei, reflecții asupra unor pasaje din textul literar, emiterea unor judecăți și ipoteze etc. obiectivele afective cunoscute numai de profesor sunt urmărite și realizate prin mai multe activități didactice, ele vizând dezvoltarea gustului pentru lectură, dragostea pentru literatură, sensibilitatea în fața creației literare, simțul și gustul estetic.

Un rol important în elaborarea strategiilor didactice îl au metodele de învățământ, căile prin care profesorul îi pune pe elevi în legătură cu un anumit sistem de cunoștințe și le stimulează activitatea pentru însușirea acestora. Metodele de învățământ servesc „nu numai la dobândirea cunoștințelor, ci și la dezvoltarea capacităților creatoare, la dobândirea însușirilor de caracter, a atitudinilor etc. Pedagogii recunosc existența unui ansamblu de metode diferite în funcție de diverse criterii: astfel, din punct de vedere istoric, metodele sunt **tradiționale și moderne**; din punctul de vedere al capacităților psihice solicitate, sunt metode **active și pasive**; în funcție de gradul de stimulare a elevilor, sunt metode **participative și mai puțin participative** (sau neparticipative); în funcție de categoriile de capacități formate cu ajutorul lor, sunt metode **informative și formative**.

Învățământul modern se realizează prin metode active, participative, informativ-formative. Acestea au o pondere indiscutabilă față de celelalte.

Concret, metodele moderne conduc la promovarea originalității și a creativității, cultivă aptitudini intelectuale, spirit critic și creativ, independență în muncă. Metodele participative presupun autoinstruire și participare activă la lecție, pentru că „activ este elevul care gândește, care depune un efort de reflecție personală, interioară, abstractă, care întreprinde o activitate mentală de căutare, de cercetare, de redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe”.

Valoarea unei metode constă în felul cum este utilizată la lecție spre a servi cât mai bine la realizarea obiectivelor propuse.

În procesul de învățare metodele didactice își sporesc valoarea numai dacă sunt suplimentare prin materialele didactice și mijloacele de învățământ. În general, prin materialele didactice înțelegem scheme,

hărți, planșe, folii transparente, grafice, filme, diapozitive, discuri înregistrate etc. mijloacele de învățământ precum: retroproiectorul, proiectorul, casetofonul, televizorul, aparatul de filmat, tabla, creta ș. a. sunt numai instrumente de utilizare sau producere a materialelor didactice.

Când elaborează strategia didactică, profesorul trebuie să selecteze bine materialele și mijloacele de învățământ necesare, pe care apoi le va combina între ele și cu metodele de învățământ stabilite. Cu cât o metodă de învățământ este mai puțin activă, cu atât mai mult este necesar să fie combinată cu materialele didactice care să confere strategiei create un caracter mai activ. De aceea, profesorul trebuie să cunoască particularitățile psihologice ale materialelor didactice, cum ar fi, spre exemplu, rolul culorilor în receptare, estetica materialelor didactice etc. „Piramida experienței educaționale” realizată de către E. Dale demonstrează că modalitățile și materialele cu potențial de activizare mai mare se întâlnesc cu cât se coboară mai mult pe „scara lui Dale”

Scara lui Dale (figura 1)

Schimbări verbale
Simboluri vizuale
Înregistrări audio (radio, disc)
Imagini vizuale (diapozitive, fotografii)
Imagini animate (filme)
Televiziune școlară
Expoziții
Excursii de studiu
Demonstrații
Dramatizări, interpretări de rol
Experiențe inventate (modele, machete, simulări etc.)
Experiență semnificativă directă

Prin corelarea metodelor cu mijloacele de învățământ și materialele didactice se urmărește ca efortul de învățare al elevului să fie cât mai eficient.

Baza materială a școlilor nu corespunde întotdeauna cerințelor realizării procesului de predare-învățare la limba și literatura română. De aceea se recomandă amenajarea unor săli speciale și cabinete dotate cu materiale didactice și mijloace de învățământ adecvate, cu mobilier

corespunzător, biblioteci de specialitate, panouri, afișe, un stand de cărți de fiecare dată în funcție de scriitorii a căror operă se studiază etc.

Forma tradițională de instruire este clasa, iar procesul de învățământ organizat este cel frontal. Aceștia se adaugă și alte modalități, precum învățarea în grup (grupuri omogene, eterogene etc.) sau individuală. S-a depistat că lecțiile în care se îmbină mai multe modalități de învățare sunt mai eficiente, întrucât în lecțiile frontale elevii sunt solicitați și diferențiați; unele sarcini de învățare solicită activitatea elevilor în grupuri; evaluările formative constau în rezolvarea individuală a sarcinilor de lucru. Specificul tipurilor de activitate trebuie să fie în acord cu specificul obiectivelor urmărite și cu tipul de evaluare practicat.

Astfel, activitățile didactice se clasifică în trei tipuri:

ACTIVITĂȚI DIDACTICE		
Formative	Cumulative	Evaluarea
Lecția introductivă (epocă, scriitor, curent)	Lecția de recapitulare	Lecția de verificare
Lecția de comentariu literar	Lecția de sistematizare-fixare	Lucrări scrise
Lecția combinată	Meditațiile	Teste sumative
Lecția de predare de noi informații		Bareme
Lecția de formare a capacităților de a utiliza informații, date (priceperi și deprinderi)	Consultațiile	Examene
		Concursuri De ex.: Concursul „Mihai Eminescu” etc.

Activitățile didactice formative sunt cele mai frecvente. Ele se concretizează în lecții sau grupe de lecții care acoperă obiectivele operaționale în întregime sau parțial și se finalizează prin evaluări formative. Elevul are, astfel, posibilitatea de a afla „distanța” la care se află de performanțele standard ale obiectivelor operaționale ale unui capitol, ale unei lecții etc.

Activitățile didactice cumulative se practică la încheierea unităților instructiv-educative (grup de lecții, capitole ș. a.); se verifică direct la nivelul obiectivelor terminale, urmărind precizia atingerii obiectivelor

prin cumulara învățării și se încheie cu evaluări sumative. Elevii sunt diferențiați și notați.

Activitățile evaluative se referă la lecții întregi sau numai la secvențele ale lecțiilor cumulative și constau în evaluarea sumativă propriu-zisă, prin teste, bareme, examene etc.

De multe ori, lecțiile de recapitulare sunt și lecții de verificare. În principiu, se impune o diferențiere între activitățile cumulative – cele care vizează recapitularea și sistematizarea – și cele evaluative, care urmăresc măsurarea și aprecierea rezultatelor.

În activitățile cumulative profesorul reintegrează rezultatele îndeplinirii obiectivelor operaționale în obiective terminale și asigură cumulul învățării; un obiectiv terminal urmărit pe parcursul mai multor activități formative nu se realizează decât după ce au fost parcurse toate obiectivele operaționale care îl compun.

3.5 Evaluarea. A patra etapă în elaborarea proiectării didactice o constituie evaluarea rezultatelor în procesul de învățământ. Ea vizează:

- în ce măsură obiectivele generale și specifice au fost atinse;
- progresul sau insuccesul elevilor;
- eficiența metodelor și a mijloacelor utilizate de profesor sau a celor utilizate de elevi în activitatea de învățare, permițând reglarea și perfecționarea strategiilor didactice.

Evaluarea rezultatelor școlare trebuie să vizeze cât mai multe categorii și tipuri de comportamente:

- nivelul de cunoștințe (cantitatea, calitatea, varietatea și temeinicia lor);
- capacitatea de înțelegere, analiză, abstractizare și generalizare, de a stabili relații între cunoștințe, de a discerne esențialul de ceea ce este neesențial;
- dobândirea unor priceperi, deprinderi, abilități intelectuale, de cercetare științifică;
- capacitatea de aplicare a cunoștințelor;
- trăsăturile de caracter: motivații, atitudini, convingeri, nivel de aspirații etc.

Criteriul fundamental de evaluare îl constituie conținutul și obiectivele stabilite în programele școlare. Astfel, la limba și literatura română pot fi evaluate:

- capacitatea de comunicare a elevilor în scris și oral prin stabilirea unor itemi care îi pun pe elevi în situația de a:

- identifica sensurile proprii și figurate ale cuvintelor;
- elabora compuneri literare sau la diverse teme;
- alcătui rezumate, descrieri, comentarii, sinteze etc.;
- construi corect enunțuri;
- citi și a vorbi corect, nuanțat.

b) cunoașterea și aplicarea normelor ortografice, ortoepice și de punctuație prin fixarea unor itemi privitor la:

- folosirea corectă a semnelor ortografice și de punctuație;
- despărțirea în silabe a cuvintelor;
- pronunțarea corectă a cuvintelor, conform normelor.

c) cunoașterea unor noțiuni de istorie și teorie literară:

- operă literară;
- limbaj poetic;
- subiect, compoziție, personaj, temă, motiv etc.;
- moduri de expunere;
- figuri de stil;
- genuri și specii literare etc.

d) cunoașterea unor noțiuni de limbă privitoare la:

- caracterul latin al limbii române;
- vocabularul limbii române standard;
- mijloacele de îmbogățire a vocabularului;
- polisemia cuvintelor;
- stilurile funcționale ale limbii;
- noțiunea de morfosintaxă etc.;
- identificarea unor personaje din operele literare studiate și caracterizarea acestor personaje;
- încadrarea corespunzătoare a operelor literare în curentul literar, genul, specia literară etc.

Programa de limbă și literatură română pentru învățământul liceal prevede ca probele de evaluare să respecte:

- stabilirea și formularea unor obiective concrete în funcție de perioada didactică în care se aplică;
- includerea în probele de evaluare a acelor secvențe de conținut esențiale, prevăzute de programă și concretizate în manualele didactice;

▪ acoperirea progresivă, pe măsură ce elevii parcurg ciclul liceal, a domeniilor principale ale studierii limbii și literaturii române care se regăsesc în obiectivele specifice de la fiecare clasă;

▪ alegerea itemilor, urmărindu-se exersarea continuă a deprinderilor fundamentale testate (cunoașterea, înțelegerea, analiza, comparația, sinteza și generalizarea);

▪ verificarea și aprecierea respectării exprimării corecte, clare și precise;

▪ cunoașterea și folosirea conștientă a normelor ortografice, ortoepice și de punctuație;

▪ rezultatele probelor și concluziile, desprinse de profesor din analiza acestora, trebuie să constituie factori importanți care să asigure ameliorarea activității de predare-învățare, a stilului didactic prin aplicarea feed-back-ului în proiectarea, desfășurarea și evaluarea lecțiilor.

Evaluările rezultatelor școlare sînt de mai multe tipuri:

1. Evaluarea inițială realizată la fiecare oră prin probe de evaluare orale, scrise sau practice;
2. Evaluarea sumativă (sau cumulativă) efectuată de profesori periodic, prin lucrări de sondaj și de verificare la finalizarea unui semestru sau a unui an școlar. Ea are în vedere obiectivele terminale, verificând nivelul reintegrării capacităților obținute, prin realizarea obiectivelor operaționale, în capacități complexe, finale; urmărește să diferențieze între ei elevii, are deci caracter normativ, notele care semnifică reușitele finale se înscriu obligatoriu în registrul clasei respective. Scopul acestor evaluări este de a stabili nivelul performanțelor finale ale elevilor.
3. Evaluarea continuă (sau formativă) desfășurată pe tot parcursul procesului de învățământ în cadrul lecțiilor și la încheierea unui capitol. Ea urmărește verificarea unor obiective operaționale exprimate în termeni de comportament observabil și precizând parametrii performanțelor standard minime. Are în vedere reușita tuturor elevilor, testul fiind alcătuit din itemi corespunzători sarcinilor minime de învățare. Are caracter predictiv, deoarece indică lacunele și erorile temporare și parțiale. Notele rezultatelor parțiale nu trebuie neapărat înscrise în registru. Ea se constituie doar ca un instrument de reglare a procesului de învățământ, de adaptare permanentă la obiectivele urmărite, avînd valoare diagnostică.

Comparativ, evaluarea sumativă și formativă pot fi prezentate contrastiv astfel:

Tipul de evaluare	Funcția	Efectele	Periodicitatea	Judecata de valoare
Formativă	corectivă	nivelatoare	continuă	diagnostică
Sumativă	selectivă	diferențiată	finală	normativă

Evaluarea formativă pregătește reușita elevilor pentru evaluarea sumativă. Ambele pot fi scrise, în special cele sumative, și orale, în special, cele formative, informează asupra rezultatelor așteptate (parțiale și finale) pe profesori și pe elevi. Se recomandă ca itemii sumativi – care privesc cerințele obligatorii ale programei școlare – să fie cunoscute de elevi încă de la începutul anului școlar, al semestrului etc. De altfel, condițiile reușitei activității evaluative sânt:

- să se organizeze periodic, înainte de începerea anului de studiu, în timpul și sfârșitul anului școlar;
- să se stabilească criterii și itemi cu grad de generalitate și accesibilitate medie;
- să se aducă la cunoștință elevilor și părinților rezultatele în mod diferențiat, nu global;
- să se atribuie testelor valoare de predicție nu și valoare prognostică definitivă.

Pe lângă evaluare, la clasele mari se poate practica și autoevaluarea. Elevii trebuie să fie capabili să-și verifice rezultatele la teste fie singuri, ceea ce, desigur, este mai greu, fie cu ajutorul unor grile-standard de răspunsuri corecte. În acest fel se dezvoltă la elevi capacitatea de autoapreciere, spiritul critic, maturizarea și obiectivizarea reacțiilor lor față de aprecierea școlară.

Sistemul verificării rezultatelor școlare constă în chestionarea orală, probe scrise și practice, teste de cunoștințe și deprinderi, examinare etc. Notarea elevilor trebuie să fie continuă, ritmică și obiectivă.

Testarea și notarea continuă contribuie la cunoașterea randamentului școlar real, la clasificarea fiecărui elev în funcție de achizițiile la fiecare lecție, capitol. Elevii își dau seama mai repede de ceea ce știu și de ceea ce nu știu la notarea pe bază de test, pentru că nu mai sînt raportați la performanța colegilor de clasă, cum se întâmplă în

cazul lucrărilor de control obișnuite. Notele lor se stabilesc în funcție de performanța raportată la obiectivele fixate în predare și evaluare.

În elaborarea testelor, profesorul trebuie să țină cont de: obiective, conținut, structura logică a conținutului, formularea întrebărilor (itemilor), precizarea exercițiilor și a problemelor de rezolvat, fixarea punctajului etc.

Prezentăm câteva tipuri de evaluare la diferite clase în ANEXA III, considerând că, având la dispoziție obiectivele specifice limbii și literaturii române, precum și itemii din evaluările sumative, profesorul va putea ajunge ușor la obiectivele operaționale ale fiecărei unități instructive, convertind orice obiectiv terminal în unități de definire operațională. Aceste unități de conținut vor servi împreună cu inventarele de verbe și de complemente directe la definirea obiectivelor operaționale concrete.

Evaluarea este foarte importantă în măsura în care asigură controlul procesului de învățare a elevilor, permite îmbunătățirea strategiilor didactice și a competenței pedagogice a profesorilor, contribuie la perfecționarea conținutului limbii și literaturii române, a repartizării corespunzătoare a acestuia pe subcapitole, capitole, lecții. Practicată sistematic, evaluarea contribuie la schimbarea atitudinii negative a elevilor față de învățură, a rezervei față de profesor, asigurând formarea unei atmosfere deschise, favorabile în raporturile dintre elevi și profesori, în alegerea importantei instruirii și educării pentru elevi și pentru societate.

Data fiind complexitatea problemelor de care profesorul trebuie să țină cont în elaborarea și implementarea proiectului didactic, unii cercetători au studiat formule de sistematizare a operațiilor ce trebuie executate pentru a parcurge corect etapele întocmirii și transpunerii în practică a proiectelor didactice. O bună sinteză au alcătuit I. Jinga și I. Negre, sistematizând operațiile proiectării didactice corecte (v. Anexa IV).

ANEXA I

Domeniul cognitiv

(Metfessel, Michael și Kirschner, 1970)

Verbe la infinitiv (comportamente)	Complemente directe (categorii de conținuturi)	Nivel	Categorii taxonomice
------------------------------------	--	-------	----------------------

a defini, a aminti, a recunoaște, a identifica, a dobândi.	-	1.00 1.10	Achiziția informațiilor (cunoașterea) Achiziția datelor particulare
	vocabular, termeni, terminologie, definiții, referințe, elemente	1.11	Memorarea terminologiei
	fapte și informații (nume, date, exemple, evenimente, personal, perioade de timp, fenomene etc.)	1.12	Memorarea faptelor particulare
	-	1.20	Cunoașterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare
	forme, uzanțe, convenții, reguli, modalități, simboluri, stiluri, reprezentări	1.21	Memorarea convențiilor
	acțiuni, procese, mișcări, tendințe, secvențe, evoluții, cauze, relații, influențe	1.22	Memorarea (achiziția) tendențelor și secvențelor
	arii, tipuri, caracteristici, clase, ansambluri, aranjări, categorii, clasificări	1.23	Memorarea clasificărilor și claselor (categoriilor)

	criterii, baze, elemente	1.24	Memorarea (achiziția) criteriilor
	metode, tehnici, procedee, abordări, utilizări, tratamente	1.25	Achiziția metodelor
	-	1.30	Memorarea reprezentărilor abstracte
	principii, legi, părți esențiale, generalizări, elemente esențiale, implicații	1.31	Memorarea principiilor și legilor
	teorii, baze structurale, doctrină etc.	1.32	Cunoașterea (memorarea) teoriilor
a traduce, a transforma, a exprima în cuvinte proprii, a redefini, a schimba, a rescrie	-	2.00	Comprehensiunea
	semnificații, exemple, definiții, abstracții, reprezentări, cuvinte, frază	2.10	Transpunerea
a interpreta, a reorganiza, a rearanja, a diferenția, a explica, a demonstra, a interpola, a extrapola	Preferințe, relații, fapte esențiale, aspecte, puncte de vedere noi, concluzii, metode, teorii, abstracții	2.20	Interpretarea
	-	2.30	Extrapolarea

a aplica, a generaliza, a utiliza, a stabili legături	principii, legi, concluzii, efecte, metode, teorii, abstracții, situații, generalizări, procese, fenomene, procedee	3.00	Aplicarea
a organiza, a distinge, a detecta, a clasifica, a discrimina, a identifica, a categorisi, a deduce	elemente, ipoteze, concluzii, supoziții, enunțuri de fapte, enunțuri de intenții, argumente, particularități	4.00	Analiza
		4.10	Căutarea elementelor
a analiza, a controla, a compara, a distinge, a deduce	relații, interrelații, pertinențe, teme, evidențe, erori, cauze, argumente, efecte, căi indirecte, părți, idei	4.20	Căutarea relațiilor
a analiza a distinge, a detecta, a deduce	forme, modele, scopuri, punct de vedere, tehnici, aranjamente, organizări, mijloace indirecte, teme	4.30	Căutarea principiilor de organizare
a scrie, a povesti, a produce, a crea, a modifica, a documenta	structuri, modele, fapte specifice, produse, performanțe, proiecte, lucrări, comunicări, eforturi, compuneri etc.	5.00	Sinteză
		5.10	Crearea unei opere personale

a propune, a planifica, a produce, a proiecta, a modifica, a specifica,	planuri, obiective, fapte schematice, operații, modalități, soluții, mijloace	5.20	Elaborarea unui plan de acțiune
a produce, a deriva, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a clarifica, a deduce, a formula, a modifica	Fenomene, taxonomii, concepte, scheme, teorii, relații, abstracții, generalizări, ipoteze, percepții, modalități, descoperiri	5.30	Descrierea unor relații abstracte dintr-un ansamblu
a judeca, a argumenta, a valida, a decide	-	6.00	Evaluarea
	exactități, pertinențe, erori, lacune, precizii, grade de exactitate	6.10	Critica literară
a judeca, a argumenta, a considera, a compara, a contrasta, a standardiza, a evalua	scopuri, mijloace, eficiență, calitate, utilitate, alternative, planuri de acțiune, standarde, teorii, generalizări	6.20	Critica externă

*Domeniul afectiv
(Metfessel, Michael, 1970)*

Verbe la infinitiv (comportativ)	Complementele directe (categorii de)	Nivel	Categorii taxonomice
----------------------------------	--------------------------------------	-------	----------------------

mente)	con inuturi)		
a diferen ia, a separa, a izola, a diviza	-	1.00	Receptarea
	imagini, argumente, inten ii, sunete	1.10	Conștiin a
a acumula, a combina, a alege, a accepta	modele, exemple, configura ii, mărimi, metri, caden e	1.20	Dorin a de a recepta
a alege, a răspunde, a asculta , a controla	alternative, ritmuri, răspunsuri, nuan e	1.30	Aten ia preferen ială
a se conforma	-	2.00	Răspunsul
a urma, a încredin a, a aproba	directive, instruc iuni, legi, linii de conduită, demonstra ii	2.10	Asentimentul
a oferi spontan, a se juca, a practica, a discuta	instrumente, jocuri, parodii, opere dramatice	2.20	Dorin a de a răspunde
a aplauda, a aclama, a-și petrece timpul liber făcând ceva, a spori	cuvântări, piese, prezentări, lucrări literare	2.30	Satisfac ia de a răspunde
a-și spori competen a prin, a spori cantită i de, a renun a, a specifica	-	3.00	Valorizarea
	produc ii muzicale, ca membrul unui grup, produc ie artistică, prietenii personale	3.10	Acceptarea unei valori

a asista, a ajusta, a subven iona, a încuraja	artiști, proiecte, puncte de vedere, argumente	3.20	Preferin a pentru o valoare
a nega, a protesta, a dezbate, a argumenta	decep ii, inconsecven e, manifestări nera ionale	3.30	Angajarea
a discuta, a teoretiza asupra unei teme, a abstrage, a compara	-	4.00	Organizarea
	parametri, coduri, standarde, scopuri	4.10	Conceptualizarea unei valori
a armoniza, a organiza, a defini, a formula	sisteme, abordări, criterii, limite	4.20	Organizarea unui sistem de valori
a revizui, a schimba, a completa	-	5.00	Interiorizarea
	Planuri, metode, comportamente, eforturi	5.10	Ordonarea generalizată
a fi apreciat de către cei egali cu tine, a fi apreciat de către superiori pentru o calitate, a evita, a dirija	umanitarism, morală, integritate, maturitate, excese, conflicte, enormită i	5.20	Caracterizarea printr-o conduită

Domeniul psihomotor

(Gronlund, 1970)

Obiectivele din domeniul psihomotor nu pot apărea decât cu totul întâmplător în procesul predării și învățării limbii și literaturii române în liceu, inventarul verbelor active este expus fără alte precizări:

a asambla	a calibra	a combina	a schimba
a racorda	a corija	a percepe	a fixa

a ataşa a urma a face a repera
a manipula a identifica (un obiect)

ANEXA II

Metode	Obiective educa ionale	
	Clase	Verbe de ac iune
Algoritmizarea	Cunoaştere În alegere	a aminti, a identifica, a ilustra, a recunoaşte, a reorganiza, a distinge, a conchide, a stabili etc.
Brainstormingul Sinectica	Analiză Sinteză	a distinge, a detecta, a analiza, a compara, a contrasta, a produce, a deriva, a combina, a formula, a modifica, a propune, a relata etc.
Studiul de caz, Conversa ia, Euristica, dezbaterea	În alegere Analiză Sinteză Evaluare	a exprima în cuvinte proprii, a ilustra, a redefini, a interpreta, a explica, a demonstra, a estima, a stabili, a conchide, a extinde, a distinge, a detecta, a identifica, a analiza, a constata, a propune, a combina, a modifica, a judeca, a argumenta, a decide, a compara, a evalua etc.
Demonstra ia Aplicare	În alegere a prevedea	a explica, a demonstra, a induce, a determina, a extinde, a interpola, a extrapola, a completa, a stabili, a estima, a ilustra, a schimba, a utiliza, a stabili legături, a clasifica, a transfera, a restaura ş.a.
Descoperirea	Analiză Sinteză	a distinge, a detecta, a identifica, a discrimina, a recunoaşte, a descoperi, a deduce, a crea, a

		modifica, a produce, a proiecta, a organiza, a sintetiza, a deriva, a scrie şi altele.
Exerci iul	Aplicare Analiză	a aplica, a utiliza, a se servi de, a clasifica, a analiza, a compara, a recunoaşte ş.a.
Expunerea		a aminti, a identifica, a dobândi, a recunoaşte
Jocul de rol Stimulările Modelarea	Aplicare Analiză Sinteză	a exprima în cuvinte proprii, a interpreta, a reorganiza, a prevedea, a stabili, a aplica, a stabili legături, a utiliza, a organiza, a evalua ş.a.
Metoda proiectelor	Sinteză Evaluare	a produce, a crea, a construi, a scrie, a povesti, a propune, a proiecta, a specifica, a deriva, a formula, a judeca, a argumenta ş.a.
Problematizarea	Elaborare În alegere Aplicare Analiză Sinteză Evaluare	a estima, a induce, a prevedea, a interpola, a extrapola, a completa, a aplica, a dezvoltă, a restructura, a clasifica, a distinge, a detecta, a deduce, a crea, a construi, a propune, a proiecta, a combina, a sintetiza, a valida, a evolua etc.

ANEXA III

Clasa IX-a

Evaluări semestriale

(con inutul unor itemi din evaluarea sumativă)

- Să releve trăsăturile şi valorile literaturii populare; raporturile ei cu literatura cultă.
- Să comenteze texte din literatura populară şi să identifice particularită ile artistice.
- Să definească principalele etape ale dezvoltării limbii române.
- Să explice în ce constă caracterul latin al limbii române.

- Să identifice stilurile funcționale ale limbii și să explice în ce constau particularitățile acestora.
- Să redacteze compuneri în diferite stiluri.
- Să releve contribuția istoriografiei la dezvoltarea limbii și literaturii române.
- Să argumenteze în ce constă contribuția *Școlii Ardelene* la dezvoltarea culturii române și a conștiinței naționale.
- Să definească rolul și locul „Daciei literare” la crearea unei literaturi originale.
- Să demonstreze, cu exemplificări, caracterul popular, național și militant al literaturii de la 1848.
- Să demonstreze în ce constă contribuția creației literare a lui Vasile Alecsandri la dezvoltarea literaturii și limbii române.
- Să reliefeze particularitățile artistice ale dramei Răzvan și Vidra de Bogdan Petriceicu Hașdeu.
- Să demonstreze în ce constă valoarea artistică a romanului Ciocoi vechi și noi de N. Filimon.

Evaluări anuale

- Să identifice particularitățile secolului al XIX-lea în ceea ce privește dezvoltarea limbii și literaturii române (caracterul național patriotic al literaturii; diversitatea genurilor și a speciilor literare; clasicismul și romantismul; unitatea limbii literare etc.).
- Să redacteze compuneri în diferite stiluri funcționale.
- Să comenteze textul literar (dintre cele studiate sau la prima lectură – din scrierile studiate).
- Să explice semnele ortografice și de punctuație dintr-un text propus.

Clasa XI –a

Evaluare cumulativă

(la încheierea studiului asupra lui Liviu Rebreanu)

1. Enunțați principalele domenii ale lui Liviu Rebreanu – 2 p.
2. Enunțați cel puțin trei romane ale scriitorului și tematica acestora – 2 p.
3. Caracterizați personajul principal din romanul Ion, relevând cel puțin patru modalități artistice utilizate de scriitor – 4p.

4. Definiți locul scriitorului în contextul literaturii române – 1 p.

Corectitudinea exprimării, estetica – 1 p.

Timp de lucru: 45 minute.

Clasa VI-a

Test docimologic

Atributul

Obiective:

1. Definiți noțiunile sintactice de atribut.
2. Clasificarea atributului după partea de vorbire prin care poate fi exprimat.
3. Întrebările specifice atributului.
4. Recunoașterea într-un text a atributelor învățate.
5. Motivarea recunoașterii atributului pe baza stabilirii relației dintre determinant și determinat.
6. Corelarea cunoștințelor de sintaxă cu cele de morfologie.
7. Utilizarea corectă a întrebărilor specifice atributului.

(La aceste elemente de conținut se observă că primele trei se adresează informaiilor sau cunoașterii pasive, iar ultimele patru se adresează informaiilor operaționale, eficiente).

Model de test

Numele elevului.....

Clasa.....

Data.....

I. 1. Atributul este partea.....care.....

.....

.....

- Scrie algoritmul de recunoaștere.....

2. Scrie în spațiul punctat felurile atributului după partea de vorbire prin care poate fi exprimat:

-
-
-

-
 -
3. La ce întrebări răspunde atributul?
-
 -
 -
 -

II. În textul de mai jos există 10 atribute diferite. Subliniază-le pe fiecare. Apoi analizează-le în tabelul dat.

Bucuria copiilor din clasele mici este nespus de mare.

Elevi ca ei rar văd marea în zori. Dorul de ea îi stăpânește de-a binelea. Mîine le va fi satisfăcută dorința de a revedea marea în sezonul estival. Drumul de parcurs va fi greu, dar satisfacția zilei de mîine va fi mare.

4. Atributul	5. Cuvîntul pe care îl determină	6. Felul atributului după partea de vorbire	7. Întrebarea corectă la care răspunde

III. Subliniază atributele din propozițiile de mai jos și indică prin săgeată cuvintele pe care le determină.

Verbul **a scrie** este un verb de conjugarea a treia.

Prepoziția **spre** este o prepoziție simplă.

Strigătul **vai** m-a speriat.

Clasa VII-a

Probă de evaluare sumativă

Numele și prenumele.....

Clasa.....

Data.....

Timp de lucru: 45 minute

Obiective: Elevii vor demonstra că știu:

- Să identifice momentele subiectului unei opere literare și să le definească pe scurt;
- Să alcătuiască un rezumat;
- Să recunoască o metaforă, o comparație, un epitet din citatele învățate;
- Să explice folosirea unor ortograme și să analizeze morfosintactic cuvintele date;
- Să utilizeze corect valorile gramaticale ale verbului „a fi”.

Conținut: 1. Identifică și momentele subiectului operei literare

Fefelega. 5 itemi

Formula și ideea corespunzătoare fiecăreia. 5 itemi

Definiți-le pe scurt. 5 itemi

2. Alcătuiți rezumatul lecturii Fefelega.

Un item introducere

Un item cuprins

Un item încheiere

3. Utilizând citatele învățate, dați exemple de o metaforă, o comparație și un epitet. 3

itemi

4. Se dă enunțul: „S-ar fi bucurat să vă vadă pe toți în casa lui”.

Se cere:

a) explica ortograma „s-ar fi bucurat” 1 item

b) analiza morfosintactic cuvintele: să vadă, pe toți, lui. 3 itemi

5. Formulați pe scurt un text în care să folosiți valorile gramaticale ale verbului „a fi” (minimum două) 2 itemi

Total: 27 itemi

27 itemi corespund notei 10.

Test grilă

Adjectivul

Răspunsurile corecte se bifează cu ☐ în căsuța corespunzătoare.

Total – 10 puncte corespunzătoare celor 10 cerințe:

1. Adjectivele *obosit*, *citit*, *rupt*, *stins* sînt:

☐ a) propriu-zise;

☐ b) provenite din alte părți de vorbire;

☐ c) împrumutate din alte limbi.

2. Adjectivele *mare*, *verde*, *cuminte* au:

- ☐ a) o termina ie;
- ☐ b) două termina ii;
- ☐ c) sînt invariabile.

3. Următoarele cuvinte – formate cu un adjectiv și altă parte de vorbire – nou-născut, prim-ministru, prim solist sînt:

- ☐ a) substantive compuse;
- ☐ b) adjective compuse;
- ☐ c) altă parte de vorbire.

4. În enunțul: *Fata era deșteaptă foc* adjectivul este la gradul de comparație:

- ☐ a) pozitiv;
- ☐ b) comparativ;
- ☐ c) superlativ absolut.

5. Adjectivul poate fi termen regent pentru:

- ☐ a) atribut;
- ☐ b) nume predicativ;
- ☐ c) complement indirect.

6. Prin conversiune, adjectivul poate deveni:

- ☐ a) substantiv;
- ☐ b) verb;
- ☐ c) numeral.

7. Adjectivul poate îndeplini funcția sintactică de:

- ☐ a) complement de agent;
- ☐ b) complement sociativ;
- ☐ c) complement circumstanțial de cauză.

8. Utilizarea corectă a adjectivului „principal” este:

- ☐ a) Lucrul cel mai principal în viață este sănătatea.
- ☐ b) Lucrul principal în viață este sănătatea.
- ☐ c) Lucrul foarte principal în viață este sănătatea.

9. Adjectivul „vindecativ” este sinonim cu:

- ☐ a) vindecător;
- ☐ b) de vânzare;
- ☐ c) răzbunător.

10. În versul: Gigantică poartă-o cupolă pe frunte. (G. Coșbuc)

- Adjectivul are valoare stilistică de:

- ☐ a) comparație;
- ☐ b) epitet;
- ☐ c) hiperbolă.

Clasa VIII-a

Test

Vocabular

1. Corectă și cuvintele „deformate” din enunțurile:

- Pe semne că magna vulcanică pietrificase resturile vegetale.
- Regina îi dăruise un piaptăn fiicei sale vitrege.
- Elevii răi pun pioane și plastelină pe scaunul dascălului lor.
- Traiul libertin și promiscu al unor tineri era prin planul filmului.
- Lipsa unui repertoriu teatral variat are repercursiuni asupra vânzării de bilete și a renumelui actorilor.
- Deși matur, omul acela mai trăia pe spesele părinților.
- Imaginea preeriei era simbolul singurătății și crea tot odată premisele unui sfârșit confuz.

2. Corectă și greșelile de vocabular:

- Tânărul conducea bine automobilul, dar se încurca la marșalier.
- Războiul civil a decimat toți locuitorii dintr-un sat.
- Doamna Popescu îl aniversa pe fiul ei, Ionel.
- Unii elevi se duc la școală doar pentru ambianță.
- Anul acesta se comemorează 159 de ani de la nașterea lui Mihai Eminescu – „Luceafărul” poeziei române.

3. Alegeți contextul optim pentru următoarele cuvinte:

Profunzime

1. Medicul studiase cazul în și cu simț de răspundere.

2. Orașul era în sărbătoare, o.....de lumini și de culori.

A recupera

1. A trebuit să insiste pentru a-șicartea împrumutată de atâta vreme.

2. După un seism de amplitudine, cu greu se maipierderile.

Scolastic

1. Examinatorul era convins că un studiu aprofundat i-ar fi făcut pe studenți să dea răspunsuri mai bune, nu așa de puerile și de

2. Pantagruel trebuia mai întâi să elimine surplusul de învățătură pe care sistemul..... îl impunea.

Speculativ

1. Studiul pur teoretic nu are decât un caracter limitat și

2. Demersurile unui om cupid trădează intenții.....

Punctajul ar putea fi:

1. 7,50 puncte;

2. 1,50 puncte;

3. 1,00 puncte.

Test grilă

Subordonata completivă indirectă

1. Subordonata completivă indirectă răspunde la întrebarea „pe ce”?

☐ a) da;

☐ b) nu;

2. Subordonata completivă indirectă poate avea ca termen regent o locuțiune verbală la mod nepredicativ?

☐ a) da;

☐ b) nu;

3. Subordonata completivă indirectă poate fi introdusă în frază prin pronume relativ fără prepoziție?

☐ a) da;

☐ b) nu;

4. În textul: „Sunt o natură absolut plebeiană, un nibelung rob și să prefacă aurul împrumutat în coroane”, subordonata evidențiată este completivă indirectă?

☐ a) da;

☐ b) nu;

5. Subordonata completivă indirectă are elemente relaționale specializate?

☐ a) da;

☐ b) nu;

6. Subordonata completivă indirectă poate fi reluată printr-un complement indirect în propoziția regentă?

☐ a) da;

☐ b) nu;

7. Subordonata completivă indirectă poate fi anticipată de un complement indirect în propoziția regentă?

☐ a) da;

☐ b) nu;

8. Subordonata completivă indirectă are în regentă corelative?

☐ a) da;

☐ b) nu;

9. Locul subordonatei complete indirecte este întotdeauna după regentă?

☐ a) da;

☐ b) nu;

10. Subordonata completivă indirectă se desparte întotdeauna prin virgulă când precedă regenta?

☐ a) da;

☐ b) nu;

În cazul alegerii răspunsului corespunzător lui „da” acesta se motivează sau se exemplifică după caz. Se acordă câte un punct pentru fiecare întrebare.

Test de evaluare sumativă

Derivarea cu prefixe

Obiective:

- Să recunoască cuvintele formate cu prefixe.
- Să despartă corect în silabe termenii formați prin derivare cu prefixe.

Itemi:

1. Despartă în silabe cuvintele: *constrângere*, *despărți*, *desena*, *dezacord*, *preșcolar*, *transpune*. 2 p.

2. Formați cuvinte noi cu ajutorul prefixelor:

re-, *în-*, *ră-*, *în-*.

2 p.

3. Subliniați în seria de cuvinte de mai jos, cuvintele formate cu prefixe: *convingere*, *constrângere*, *concețean*, *decolorant*, *demolare*, *despărți*, *dezbinare*, *premieră*, *preșcolar*, *transmite*, *transpune*. 3 p.

4. Alcătuiți serii de câte trei cuvinte cu prefixele *ante-*, *anti-*, *extra-*. Explicați sensul cuvintelor. 3 p.

Probă de control
Caracterizarea sumară a unui personaj literar

Item:

1. De ce este Tudor Șoimaru un personaj reprezentativ pentru „șoimărești”? 5 puncte
2. Relatați succint scene în care Tudor Șoimaru face dreptate pentru el și pentru răzeși. 3 puncte
3. Ce trăsături de caracter apreciați la Tudor Șoimaru? 2 puncte

Note bibliografice:

1. Bărboi, Constanța (coordonator), *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, EDP, București, 1983, p.25
2. Stoica, Marin, *Pedagogie școlară pentru cadrele didactice înscrise la definitivat, gradul al II-lea, gradul I și la perfecționare*, p. 118.
3. Ivănuș, Dumitru, *Metodica predării limbii și literaturii române în școală – Curs pentru studenți și profesori*, Univ. din Craiova, 1988, p. 31.
4. Cerghit, I., *Reevaluarea metodelor de învățământ din perspectiva actualelor cerințe de dezvoltare a științei și tehnicii*, în „Revista de pedagogie”, nr. 6/1976, p.18.

**CAPITOLUL IV. METODE UTILIZATE ÎN PROCESUL DE
PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE**

- 4.1 Expunerea
- 4.2 Conversația
- 4.3 Demonstrația
- 4.4 Exercițiul
- 5.5 Analiza fonetică, lexicală, gramaticală
- 5.6 Descoperirea
- 5.7 Problematizarea
- 5.8 Brainstormingul
- 5.9 Instruirea programată
- 5.10 Jocul didactic

Obiective:

Studiind acest modul veți fi capabili:

- să luați cunoștință cu metodele utilizabile în cadrul procesului de predare – învățare – evaluare;
- veți cunoaște clasificarea metodelor de predare;
- veți studia metodele tradiționale și moderne;

Modernizarea procesului de învățământ implică și perfecționarea metodelor și procedeele de învățare constituite ca modalități de organizare a cunoștințelor și a deprinderilor în funcție de obiectivele didactice, tipul lecției, natura conținutului învățământului și vârsta elevilor.

De-a lungul timpului, metodele au cunoscut îmbunătățiri și reevaluări, progrese și diversificări, permanent raportându-se atât la cadrele didactice (ce face profesorul și cum procedează, în raport cu elevii pe care îi instruieste și îi educă), cât și la elevi (elevul fiind subiect și obiect al procesului instructiv-educativ). Procedeele didactice au secondat metodele, permițând trecerea rapidă de la o activitate la alta, stimulând afirmarea și dezvoltarea inițiativei și a inovației, înviorând și făcând mai atractivă lucrul în clasă.

Metodele se clasifică în funcție de anumite criterii. În procesul de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române fiecare metodă practică are rolul ei, care, de obicei, se asociază cu alta sau chiar cu mai multe, din considerentele asigurării eficienței activității elevilor în clasă; metodele clasice, tradiționale, mult discutate de pedagogi, nu sînt excluse sau ignorate, ci activate prin îmbinarea cu cele noi.

4.1 Expunerea este o metodă de comunicare orală, care se prezintă sub trei forme:

- a) povestirea; b) explicația c) prelegerea

Povestirea se utilizează în deosebi la orele de literatură română la clasele mici: a V-a, a VI-a. Conținutul narativ poate fi asociat cu material demonstrativ, cu descrieri și explicații, exemple din viața înconjurătoare, din experiența familială a elevilor. Un rol deosebit de important îi revine profesorului, a cărui intonație poate spori expresivitatea povestirii și caracterul ei emoțional. *De exemplu*, lectura *Puiul de Ioan Alexandru Brătescu-Voinești*, la clasa a V-a, al cărei scop este educativ, comportă, pe lângă povestirea propriu-zisă, discuții cu elevii despre părinți și copii, exemple pozitive și negative din experiența copiilor etc. Elevii pot povesti fapte petrecute de ei sau cunoscute, în timp ce profesorul urmărește, pe de o parte, capacitatea lor de a înlănuia ideile într-o anumită ordine logică, de a se exprima corect etc., iar pe de

altă parte, mesajul educativ, trăsăturile de caracter ș. a. La clasa a VI-a, lectura *Sobieski și românii de Constantin Negruzzi și legenda Povestea Vrancei* pot fi înțelese mai bine dacă în povestirea lor se folosește material demonstrativ: planșe sau tablouri cu scene de luptă, ilustrații, diapozitive etc.

Explicația presupune argumentarea rațională și riguroasă a cunoștințelor (noțiuni, concepte, fenomene etc.). Rolul ei este de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă mai bine informațiile, regulile, să-i ajute să le poată explica, la rândul lor, sub altă formă. De obicei, explicația este însoțită de exercițiu și de mijloacele de învățământ corespunzătoare (de la tabele, grafice, scheme, până la proiectarea pe calculator). Exemplele alese de profesor trebuie selectate cu grijă, întrucât rolul lor este acela de a facilita în alegerea caracteristicilor, a esențialului, de a fi substanțiale și educative.

Ca metodă, explicația se folosește în special la orele de limba română, în predarea cunoștințelor. De exemplu, la clasa a VII-a, pentru însușirea noțiunii de pronume reflexiv, după scrierea pe tablă a unor texte care să conțină formele propriu-zise de pronume reflexiv accentuate și neaccentuate la cazurile dativ și acuzativ, de tipul: *Elevii își pregătesc zilnic temele. Ei se bucură de reușita lor la concurs. Citește pentru sine, nu pentru alții etc.*, după identificarea pronumelor reflexive pe baza definiției și înscrierea lor într-un tabel (cu forme accentuate și neaccentuate), profesorul poate explica foarte ușor noțiunea de pronume reflexiv de persoana I sau a II-a, prin comparație cu pronumele personale.

Prelegerea este o formă superioară de expunere. Ea se folosește cu succes la lecțiile de literatură română la clasele mari de liceu, în cazul când profesorul trebuie să definească și să prezinte cadrul social, istoric și cultural al unei etape din istoria literaturii, când se fixează direcțiile noi în dezvoltarea literaturii dintr-o anumită perioadă etc.

În prealabil, profesorul prezintă planul expunerii, pune probleme care să trezească interesul elevilor în căutarea unor soluții, după bibliografia adecvată. Prelegerea este dublată de dezbateri de cele mai multe ori, pentru a se justifica participarea elevilor la învățare, altfel rămâne o metodă searbădă, elevul ascultă pasiv cele expuse de profesor și riscă să nu asimileze prea multe cunoștințe și, mai ales, să nu opereze cu ele. La clasa a XI-a prelegerea poate fi folosită, de exemplu, într-o lecție cu tema „Direcții și tendințe în dezvoltarea literaturii române în perioada interbelică”; la clasa a XII-a, la lecția cu tema „Evoluția și reprezentanții prozei de după al doilea război mondial” etc.

Prelegerea, ca metodă, presupune un efort deosebit de mare din partea elevului, deoarece este solicitat intelectual – capacitatea de atenție, gândire logică, raționamente rapide, sinteză, generalizare și abstractizare etc. – nu mai este ajutat de materialul didactic sau de mijloacele de învățământ care îl puneau în contact direct (vizual, auditiv ș.a.m.d.) facilitând în alegerea fenomenelor, a conceptelor etc.

4.2 Conversația este o metodă interogativă, tradițională și este considerată una dintre cele mai eficiente și practice modalități de instruire și educare. Ea presupune dialogul viu, liber, spontan, deschis dintre profesor și elevi sau numai la nivelul elevilor. Întrebările adresate de profesor elevilor trebuie să vizeze nivelul de dezvoltare a gândirii, capacitățile creatoare, mai puțin capacitatea de memorare a cunoștințelor. Învățământul modern este centrat pe acțiune, „învățarea prin acțiune prin care se cultivă și se exersează spiritul de investigație și de inovație, oferindu-se bucuria descoperirii, a științei cucerite și nu a științei căpătate”.

Profesorul este partener în dialogul cu elevii, membru al colectivității, nu-și rezumă rolul doar de a dirija sau a corecta răspunsurile greșite ale elevilor. În acest fel el stimulează participarea elevilor la discuție, observând capacitățile de gândire, spiritul de observație, puterea de analiză, sinteză, generalizare și abstractizare, abilitățile intelectuale ale elevilor, deprinderile de exprimare corectă.

În funcție de obiectivele și conținutul diferitelor activități didactice, conversația se poate prezenta sub forme:

- conversația introductivă (folosită la începutul oricărei lecții);
- conversația euristică;
- conversația folosită pentru aprofundarea cunoștințelor;
- conversația folosită pentru fixarea și sistematizarea cunoștințelor;
- conversația de verificare a cunoștințelor.

Aceste forme corespund funcțiilor conversației:

- de descoperire a unor adevăruri noi și cu caracter formativ (conversația euristică);
- de clasificare, sintetizare și aprofundare a cunoștințelor cunoscute în prealabil de către elevi (conversația de aprofundare);
- de consolidare și sistematizare a cunoștințelor, de întărire a convingerilor (conversația de consolidare);

- de verificare sau de control, de examinare și evaluare a performanțelor învățării (conversația de verificare).

Tipurile de conversație și funcțiile acestora se adaptează lecțiilor, având pondere mai mare la lecțiile de același tip. Spre exemplu, conversația de consolidare se folosește mai mult în lecțiile de consolidare a cunoștințelor. Prin conversație și concomitent cu ea, se dezvoltă alte două metode: problematizarea și învățarea prin descoperire. De aceea, profesorul trebuie să formuleze întrebările clar, precis și la obiect. Aceste întrebări sunt axate pe procesele și operațiile gândirii: „explică î de ce...?”, „cum...?”, pe abilitățile intelectuale și practice: „cum se poate întâmpla...?”, „ce relații pot exista...?” etc. Întrebările – problemă trebuie să implice totdeauna o contradicție între ceea ce știe elevul și ceea ce nu știe, creându-se o dificultate, o tensiune intelectuală, care cere căutarea soluției și formularea de ipoteze pentru rezolvarea problemei”.

În formularea întrebărilor există mai multe etape: 1) observarea; 2) compararea; 3) descoperirea elementelor comune și de diferențiere; 4) formularea concluziilor concretizate în definiții; 5) ilustrarea definițiilor prin exemple noi.

Dintre toate formele, conversația euristică este cel mai des folosită în lecțiile de limba și literatura română. Prin întrebări-suport, elevii sunt ajutați să prelucreze propriile cunoștințe, să ajungă la noi asociații cognitive, să găsească soluții pentru rezolvarea diferitelor probleme teoretice și practice. Conversația euristică presupune respectarea a trei etape:

1) *conversația introductivă* – prin care cunoștințele vechi sunt corelate cu cele noi; elevii sunt introduși în sfera subiectului, trezindu-li-se interesul pentru lecție; 2) *conversația explicativă* – prin care profesorul efectuează cu elevii o activitate comună de gândire și explicare; 3) *conversația finală* – prin care se folosesc întrebările convergente și divergente, în scopul dezvoltării gândirii creatoare.

Conversația euristică este însoțită adesea de demonstrație și de exercițiu. De exemplu, la clasa a IX-a, în urma lecturii integrale a nuvelei Alexandru Lăpușneanu de Constantin Negruzzi, comentariul literar ar putea începe cu o conversație axată pe caracterizarea personajelor, elevii fiind solicitați prin întrebări de tipul:

- Alexandru Lăpușneanu este un tip romantic? De ce?
- Care dintre procedeele de realizare a personajului primează la Constantin Negruzzi? Argumentați cu exemple.

- Ce trăsături de caracter se desprind din replicile lui Lăpușneanu privind soarta ăranilor?
- Este Mooc un tip cameleonic? Care alte personaje din literatura română se aseamănă cu Mooc?
- De ce Constantin Negruzzi, dincolo de informația din cronică lui Grigore Ureche, menține personajul în statura nuvelei?
- Argumentați de ce opera Alexandru Lăpușneanu este nuvelă romantică.
- Nuvela conține și elemente clasice? Precizați-le.
- Care este atitudinea scriitorului față de documentul istoric?
- Cum se justifică părerea că prin această nuvelă Negruzzi este inițial curentului realist?

La clasa a V-a, la limba română, într-o lecție privitoare la valoarea substantivă și adjectivală a numeralului (numai cele două valori sunt prevăzute în programă!), după ce profesorul a scris pe tablă câteva texte care să cuprindă numere cardinale sau ordinale cu ambele valori, precum:

Zece participă la cercul de informatică;

Zece elevi au câștigat concursul,

marcate prin subliniere, le poate cere elevilor să se descopere cele două valori ale numeralului prin întrebări de tipul:

conversația euristică	1. Dacă în locul numeralului zece din primul exemplu ar fi substantivul elevii, în ce relație s-ar afla numeralul cardinal cu substantivul? 2. Ce funcție sintactică au numerele care substituie substantivele? 3. Cu ce parte de vorbire se aseamănă numerele care însoțesc substantivul, dacă în locul lor ar putea fi cuvinte precum <i>mulți</i>, <i>puțin</i> etc.?
conversația de aprofundare și	4. Argumentați în ce constă valoarea substantivă a numeralului? 5. Care este diferența dintre valoarea substantivă și

conversa ia de
să
verificare

cea adjectivală a numeralelor?
6. Pute i exemplifica enun uri în care numerele
aibă întâi valoare substantivală, apoi valoare
adjectivală?

4.3 Demonstra ia este o metodă de explorare a realită ii și este utilizată din plin la toate disciplinele, cu scopul de a convinge elevii asupra unor fenomene, idei, concepte etc. În sprijinul argumentării unei idei, în lec iile de dobândire de cunoștin e, demonstra ia presupune folosirea mijloacelor intuitive (sublinieri, scheme , tablouri, modele ș.a). Ea constă în „folosirea unui șir de ra ionamente logice” pe lângă mijloacele intuitive.

Păr ile de vorbire sunt categorii, no iuni abstracte, pentru a căror însușire și în elegere sunt folosite sisteme de rela ii între realitatea prezentată sub formă de obiecte, ac iuni, însușiri etc. și cuvinte. Demonstra ia este suportul explica iei. În predarea verbului spre exemplu, „materiale intuitive concretizează vizual rapoartele abstracte”.

La clasa a V-a, într-o lec ie de dobândire de cunoștin e despre formele trecutului la indicativ, prin analogie și deduc ie pornind de la exemplele subliniate de profesor pe tablă, elevii pot completa un tabel cu cele patru forme ale timpului trecut la indicativ (imperfectul, perfectul simplu, perfectul compus și mai mult ca perfectul), realizând în felul acesta și învă area lor. „Deduc ia presupune un șir de pași obligatorii în procesul comunicării – descompunerea conceptului general în componen ele sale; trecerea de la general la particular; – concretizarea”.

Astfel, pentru în elegerea formelor sub care se prezintă verbul la indicativ, elevul are ca punct de reper raportul ac iunii verbului față de momentul vorbirii (ac iune trecută și terminată, ac iune trecută și terminată de curând, trecută și terminată în timpul vorbirii ș.a.m.d.).

Lec ia de dobândire de cunoștin e despre pronume se poate desfășura astfel:

- se comunică denumirea no iunii ce urmează să fie învă ată-pronumele;
- se recapitulează structura logică a defini iei gramaticale (cuvântul de denumit, adică pronumele, mul imea din care face parte și notele esen iale): pronumele se definește prin mul imea din care face parte și prin notele esen iale, una sau mai multe;

- se dă defini ia pronumelui: parte de vorbire flexibilă numai când ine locul unui substantiv;

- se descrie modelul logic al structurii defini iei pronumelui (opera ie efectuată exclusiv de elevi): cuvântul de definit, mul imea (grupa) și submul imea (subgrupa) din care face parte, notele esen iale, cuvintele de legătură;

- urmează încorporarea variabilelor structurii logice:

- mul imea (grupa) din care face parte pronumele = parte de vorbire;
- submul imea (subgrupa) = flexibilă;
- notele esen iale = ine locul unui substantiv.

- se ia nota definitorie și se analizează din punct de vedere gramatical;

- se trece apoi la analizarea altei componente a defini iei: parte de vorbire flexibilă, schimbându-se forma pronumelui după gen, număr, caz, persoană.

Într-o lec ie de fixare de cunoștin e și de formare de priceperi și deprinderi având subiect adjectivul, demonstra ia urmărește conștientizarea elevilor în legătură cu caracteristicile adjectivului – denumirea însușirii obiectelor și acordul în gen, număr, caz cu substantivul determinat. Pe două coloane se pot scoate substantivele și adjectivele corespunzătoare acestora, urmărindu-se desinen ele de număr și caz, prezen a articolelor, forma adjectivelor etc.

La clasa a VIII-a, demonstra ia se poate folosi, de exemplu, într-o lec ie de verificare de cunoștin e cu tema „Oralitatea stilului lui Ion Creangă”. Pornind de la fragmentul existent în manual, din *Amintiri din copilărie*, și pe baza cunoștin elor de limbă (particularități fonetice, lexico-gramaticale, stilistice, topică etc.), elevii pot desprinde mai ușor unele elemente care conferă oralitatea stilului lui Ion Creangă.

Demonstra ia este mult mai eficientă când este îmbinată cu problematizarea și cu dialogul euristic, deoarece presupune participarea elevilor în mare măsură la procesul de predare-înv are-evaluare.

4.4 Exerci iul este o metodă de ac iune practică (opera ională), care constă în „repetarea conștientă a unei activități, urmărind formarea deprinderilor, consolidarea cunoștin elor și dezvoltarea capacită ilor intelectuale”. Pedagogii clasifică exerci iile în func ie de:

- subiec ii care le execută: exerci ii individuale, în echipă și frontale;
- rolul îndeplinit: introductive de bază, operatorii (de mânuire);

- modul de intervenție a profesorului: dirijate, semidirijate, libere;
- obiectivul didactic urmărit: de calcul mintal, de comunicare, de rezolvare a problemelor, de formare a deprinderilor intelectuale, de creativitate, de autocontrol etc.

Indiferent de tipul său, exercițiul presupune respectarea unor etape: cunoașterea obiectivelor de către elevi; explicarea și demonstrarea modelului de către profesor; gradarea operațiilor și repetarea lor eșalonată în timp; integrarea exercițiului învățat în sistemul de exerciții.

Scopul general al exercițiilor este formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi. Pe lângă aceasta, exercițiile contribuie la înelegerea conceptelor, regulilor, teoriilor, întrucât presupune aplicarea cunoștințelor la situații noi și variate; consolidează cunoștințele și deprinderile formate; ajută la evitarea confuziilor și a interferențelor create în mintea elevului etc.

Metoda exercițiului este cel mai des utilizată la orele de limba română. Aici elevii efectuează diverse tipuri de exerciții, clasificate astfel:

- a) după conținut: fonetice, lexicale, morfologice, sintactice;
- b) după scopul urmărit: ortografice, ortoepice, de punctuație;
- c) după formă: orale și scrise;
- d) după gradul de efort depus: de recunoaștere și cu caracter creator.

Adăugăm și alt criteriu – procesele psihologice vizate, după care exercițiile din orice sector (fonetică, lexic ș.a.m.d.) pot fi: de memorie, de atenție, de analiză, de sinteză, de comparație etc.

De astfel, criteriile se combină permanent, astfel încât exercițiile practicate pot fi, spre exemplu, fonetice, orale, de recunoaștere sau lexicale, ortoepice, scrise etc.

Cele mai utilizate tipuri de exerciții sunt cele de recunoaștere:

1) *Exerciții de recunoaștere simplă* – prin care se cercetește recunoașterea și sublinierea (cu o linie sau cu mai multe) dintr-un text a unei părți de vorbire, a unei părți de prepoziție, a unor cuvinte cu sens propriu, a unor diftongi etc.

2) *Exerciții de recunoaștere și caracterizare* – prin care se cercetește recunoașterea și caracterizarea faptelor de limbă. De exemplu, recunoașterea unei părți de vorbire și caracteristicile acesteia – categoriile gramaticale, funcțiile sintactice etc.; recunoașterea diftongilor și caracterizarea lor – ascendenți, descendenți ș.a.m.d.

3) *Exerciții de recunoaștere și grupare* – prin care elevii recunosc anumite fapte de limbă și apoi le grupează pe categorii pe baza trăsăturilor asemănătoare sau de diferențiere. De exemplu, exerciții de recunoaștere a cuvintelor derivate sau compuse, scoaterea pe coloane și gruparea propriu – zisă, derivate cu sufixe, derivate cu prefixe; compuse prin alăturare, compuse prin contopire, prin abreviere etc.

4) *Exerciții de recunoaștere și motivare* – prin care elevii recunosc faptele de limbă și le argumentează. De exemplu, în analiza lexicală a cuvintelor, recunosc părțile componente ale unui cuvânt derivat și-i motivează structura (rădăcina, sufix, prefix etc.).

5) *Exerciții de recunoaștere și disociere* – prin care se cercetește recunoașterea faptelor de limbă și evidențierea trăsăturilor caracteristice ale acestora. De exemplu, recunoașterea adjectivelor și a adverbilor – care sunt cuvinte cu aceeași formă în contextele date – și argumentarea acestora pe baza relațiilor cu părțile de vorbire învecinate.

Exercițiile de recunoaștere constituie baza celor creatoare, care presupun o implicare mai mare din partea elevilor, prelucrarea și selectarea informațiilor, capacități de generalizare și abstractizare. Întotdeauna în practica școlară ele secondează exercițiile de recunoaștere, fiind o probă convingătoare pentru profesor a nivelului de înțelegere al elevilor, o posibilitate de verificare a eficienței sau ineficienței metodelor și procedurilor utilizate de profesor și de evaluare a rezultatelor școlare.

Exercițiile creatoare folosite în cadrul orelor de limba română pot fi de mai multe feluri:

- *Exerciții de modificare* (de transformare, de intervenție într-un material dat). De ex., se poate cere elevilor să transforme unele adverbe în prepoziții, unele locuțiuni adverbiale în locuțiuni prepoziționale etc., construind enunțuri și înădăseama de trăsăturile caracteristice ale acestor părți de vorbire (poziția față de verb, regimul prepozițional, distribuția contextuală etc.)
- *Exerciții de completare* – prin care li se oferă elevului posibilitatea de a găsi faptele pe limbă omise și de a le utiliza corect. De exemplu, exercițiile ortografice, în care se cercetește folosirea corectă ortogramele: s-au/sau; i-au/iau; l-a/la etc.
- *Exercițiile de amplificare* – prin care elevul își demonstrează puterea de înțelegere și nivelul de generalizare și abstractizare, imaginația și cantitatea de cunoștințe. Acestea pot fi libere: când cerința este formulată liber, fără restricții – precum: „Construi trei

fraze cu propoziții legate prin conjuncția *dar* sau *condiționate* de repere date - precum: „Construiți trei fraze cu propoziții subordonate subiective legate prin conjuncția *sau*” etc.

- *Compunerea gramaticală* – prin care elevul este solicitat mai mult, deoarece își probează cunoștințele gramaticale și imaginația creatoare. De exemplu, se pot da elevilor compuneri gramaticale având ca temă adjectivul – folosirea adjectivelor date sau exemplificate de elevi: „Culorile toamnei”, „Natura – prietena omului” etc.

Pentru formarea deprinderilor corecte de exprimare în scris și oral sînt foarte utile *exercițiile ortografice, ortoepice și de punctuație*. Ele pun în evidență erorile grafice sau pronunției cuvintelor, dînd posibilitate profesorului să constate dacă greșelile sînt individuale sau colective, întâmplătoare sau sistematice. Aceste exerciții pot fi diverse:

- *Exerciții de recunoaștere și grupare* - de exemplu, recunoașterea și gruparea cuvintelor ortografice cu cratimă și în care aceasta marchează rostirea într-o silabă.
- *Exerciții de diferențiere* care constau în „recunoașterea, compararea și opunerea trăsăturilor distinctive a două fapte, a căror asemănare poate provoca sau a și provocat interferențe reciproce. De exemplu, prin exerciții de diferențiere se pot învăța cuvintele omofone de tipul: s-au/sau; i-a/ia; m-ai/mai etc.
- *Exerciții de modificare sau de intervenție* într-un material dat – prin alegerea formelor corecte din cele date. Spre exemplu: „Nu mai vin.” Și „Nu m-ai vin”. „Nea spus că pămîntul este acoperit de n-ea.” etc.
- *Exerciții de completare* a punctelor de suspensie cu cuvintele potrivite dintr-un text. Cerința trebuie să fie precisă, să nu se creeze ambiguități de nici o natură. Spre exemplu, să completeze punctele de suspensie cu adjective potrivite substantivelor date.
- *Exerciții de exemplificare* – care presupun caracterizarea unei reguli sau a unei situații. Și aceste exerciții pot fi libere sau condiționate. De exemplu: „Exemplificați substantive în cazul nominativ” – situația în care elevul își poate alege orice substantiv și care să aibă orice funcție sintactică învățată în acest caz gramatical – sau: „Exemplificați atribute substantivale propoziționale în cazul acuzativ.” – situație în care elevul trebuie să înăseama de anumite condiții: regentul atributului să fie un

substantiv, acesta să fie urmat de o propoziție sau locuțiune propozițională cu regim de acuzativ și apoi substantivul propriuzis care, sintactic, este atribut, toată construcția fiind obligatoriu integrată într-un enunț.

- Compunerile ortografice pun în valoare capacitățile creatoare ale elevilor, a căror sarcină de lucru este să folosească anumite ortograme sau semne ortografice și de punctuație în compuneri pe o temă dată sau aleasă de ei.

Pentru învățarea ortografiei și a punctuației, cel mai des sunt practicate copierile și dictările. Exercițiile de copiere se folosesc la clasele mici, a V-a, a VI-a, fiind întotdeauna dublate de o altă cerință – cum ar fi selectarea cuvintelor ortografiate cu cratimă, sublinierea acestora etc. *Dictările* se practică la toate clasele sub diverse forme (dictare de control, liberă, creatoare). Ele sunt foarte eficiente, pentru că permit verificarea concomitentă a ortografiei și a punctuației, a cunoștințelor privitoare la lexic – cazul neologismelor care se scriu ca în limba din care provin sau sunt” adaptate” ș.a.m.d.

- *Exercițiile – teste* care se pot utiliza la sfîrșitul unui capitol sau subcapitol, după ce a fost însușit un fapt de limbă – o parte de vorbire, o problemă legată de semantică. De exemplu, după ce elevii și-au însușit noțiunea de „sinonime” pot rezolva un exercițiu – test:

I. Cuplați sinonimele; subliniați cuvîntul neologic din cuplul stabilit:

1. ironie	singular
2. jefuitor	sinuos
3. uimire	resentiment
4. muri	serafic
5. caznă	septentrional
6. nordic	supliciu
7. îngeresc	sucomba
8. ciudat	stupoare
9. cotit	spoliator
10. dușmănie	sarcasm

II. Explicați expresiile/locuțiunile:

a-și face scrupule =
a scăpa o vorbă =
a-și lua suflet =

a se alege sor ii =

III. Alege i expresia potrivită pentru cuvintele din coloana stângă:

- | | |
|-----------------|--|
| 1. solsti iu | cuvânt de acuzare |
| 2. specula ie | călătorie/aventură |
| 3. în subsidiar | în al doilea rând; pe lângă aceasta |
| 4. periplu | ziua cea mai lungă (vara); ziua cea mai scurtă (iarna) |
| 5. rechizitoriu | studiu pur teoretic asupra unei probleme |

IV. Da i exemple de expresii sinonime cu cuvintele: alb, negru, roșu, verde.

- Punctajul poate fi:
- I - 5 puncte
 - II - 2 puncte
 - III - 2 puncte
 - IV - 1 punct

La lec iile de literatură, în special în liceu, exerci iile de formare a priceperilor și deprinderilor de interpretare a textului literar, ca și exerci iile de dezvoltare a creativității, au ca punct de plecare opera literară. Pornind de la exerci ii prin care se cultivă gândirea și imagina ia creatoare, exerci ii de verificare a nivelului receptării operei literare, a analizei și a interpretării textuale, elevii, pe baza informa iilor dobândite prin lectură, însușite prin efort propriu, pot să ajungă la realizarea unor exerci ii creatoare – tip compuneri ample pe o temă literară, la comentariul literar, prin care se verifică nivelul de în elegere a mesajului operei, maturitatea în interpretare, capacită ile intelectuale și de exprimare etc.

4.5 Analiza fonetică, lexicală, gramaticală. Ca metodă, *analiza fonetică* se folosește paralel cu studierea capitoulului de fonetică – la clasa a V-a, când elevii își însușesc no iunile de „sunet”, „literă”, „silabă”, „diftoangă”, „triftoangă” etc. A analiza fonetic un cuvânt presupune a cunoaște sunetele și gruparea lor în vocale, consoane, semivocale, coresponden a dintre litere și sunete, mai ales sunetele care sunt redată grafic prin literele **ch**, **gh**, **x**, diftoangii, triftoangii, hiatul, silaba și silaba ia, accentul etc. În școală analiza fonetică ocupă un spa iu restrâns în compara ie cu analiza gramaticală. Deoarece fonetica este legată de

ortografie și de ortoepie, considerăm necesară practicarea analizei fonetice și în cadrul unor lec ii de literatură – unde, spre exemplu, analiza fonetică îi ajută să-și însușească anumite figuri de stil, de repeti ie, să recunoască armonia și eufonia versurilor, rolul lor stilistic ș.a.m.d.

Analiza fonetică este un sprijin în analiza ortografică și, implicit, în realizarea unei scrieri corecte.

Analiza lexicală se poate realiza în gimnaziu la clasele mai mari – a VII-a și a VIII-a – și în liceu. Ea presupune cunoașterea cuvintelor, a modului lor de formare, prin derivare – cu sufixe, prefixe –, prin compunere – de diverse tipuri –, prin schimbarea valorii gramaticale ori cunoașterea cuvintelor care sunt împrumuturi – neologisme. De obicei, analiza lexicală e dublată de analiza ortografică a cuvintelor și constă în identificarea cuvântului de bază, a rădăcinii sau a radicalului, a prefixelor, a sufixelor, a cuvintelor compuse etc.

A descompune un cuvânt în elementele alcătuitoare înseamnă a cunoaște structura cuvântului, achizi ie importantă pentru elev, deoarece îl ajută să realizeze corect o despăr ire în silabe – mai ales la cuvintele derivate cu prefixe și prefixoide, să scrie corect anumite litere, cum sunt **î** și **â**, care diferă în func ie de structura cuvintelor ș.a.m.d.

Analiza gramaticală este metoda principală de studiere a limbii în gimnaziu. Folosită în toate tipurile de lec ii și asociată mai ales cu metoda conversa iei și cea a exerci iului, ea presupune opera ia de separare din context a anumitor fenomene gramaticale – categorii gramaticale, clase de păr i de vorbire, coresponden a dintre acestea, rolul sintactic al păr ilor de vorbire etc. Analiza gramaticală poate fi **par ială** – limitată la anumite fapte de limbă – și **completă** – recunoașterea și precizarea tuturor faptelor de limbă – **orală** și **scrisă**. Ea constă în descompunerea întregului în păr ile componente, stabilirea func iei acestora în actul de vorbire dat, a raportului cu celelalte păr i componente. După defini ie, analiza gramaticală devine exerci iu aplicativ: elevii separă faptele de limbă de restul contextului, le caracterizează folosind metode din defini ie, realizând astfel consolidarea no iunii.

Textele de analizat trebuie să fie bine alese sub aspectul conutului și al formei, să con ină faptele de limbă vizate în număr suficient și în situa ii clare, să nu depășească, prin dificultate, puterea de în elegere a elevilor. Analiza morfologică implică și no iuni de sintaxă. Func iile sintactice ale păr ilor de vorbire apar și există numai în context,

indiferent de forma sub care se prezintă (propoziție, frază, construcție incidentă, infinitivală etc.). elevii își fixează noțiunile de „funcții sintactice”, „unități” și, mai ales „relații sintactice” prin combinarea unităților și așezarea lor într-o ordine în enunț.

Analiza gramaticală nu trebuie să devină un scop în sine, ci să-i ajute pe elevi să se exprime corect, să folosească anumite structuri și sintagme de cuvinte în mod corespunzător, să știe să realizeze acordul gramatical, să folosească corect pluralul unor substantive și adjective, formele de genitiv, dativ etc., să dovedească, așadar, prin competența de limbaj, cunoștințele de gramatică, lexic, fonetică, ortografie și ortografie.

4. 6 Descoperirea se consideră o metodă de explorare a realității sau „metodă a experienței de încercare” – angajează elevul în selectarea informației, în ordonarea argumentelor pentru susținerea unei idei, a unei teze etc. Prin ea se refacă drumul cunoașterii științifice, pe baza raționamentului inductiv, deductiv sau analogic.

Întrucât descoperirea presupune o anumită dirijare a investigației, elevii fiind conduși spre descoperirea unor adevăruri deja cunoscute de știință, dar necunoscute de ei, e asociată de cele mai multe ori cu *redescoperirea*, confundându-se cu ea.

Etapele învățării prin descoperire – redescoperire sânt:

- în alegerea temei de cercetat;
- formularea ipotezelor de lucru;
- stabilirea condițiilor și a materialului necesar;
- efectuarea lucrării propriu-zise;
- verificarea soluțiilor găsite.

Pe baza raționamentului inductiv, elevii realizează descoperirea pornind de la concret la abstract, de la particular la general, de la analiză la sinteză, de la informație la concept. Astfel, pornind de la cunoașterea substantivului și a categoriilor gramaticale ale acestuia, a pronumelui, a adjectivului și a unor numere, elevii din clasele a VI-a sau a VII-a pot descoperi conceptul de flexiune nominală și pot stabili caracteristicile sale. Descoperirea inductivă se poate folosi și în lecțiile de literatură, mai ales pentru însușirea noțiunilor de teorie literară sau pentru a se realiza paralela dintre doi scriitori prin raportarea individualității creatoare a unui scriitor la creația altui scriitor. De asemenea, în cadrul comentariului literar, când lecția se desfășoară sub forma unei dezbateri pe baza unui plan de idei cunoscut dinainte de elevi.

Descoperirea deductivă presupune ca procesul de învățare să pornească de la general la particular, de la teză la argument. Astfel, la clasa V-a categoriile de gen, număr și caz ale adjectivului pot fi învățate pornind de la exemple de identitate de gen, număr și caz ale celor două părți de vorbire, elevii învățând să analizeze corect adjectivele și să le diferențieze de substantive. La orele de literatură, descoperirea deductivă îi poate ajuta pe elevi să stabilească, spre exemplu, speciile genului liric, pornind de la noțiunile de teorie literară.

Descoperirea prin analogie presupune compararea a două probleme sau fenomene. Foarte mult se aplică în orele de literatură, atât pentru interpretarea textului literar, cât și pentru sistematizarea unor cunoștințe despre modalitățile artistice utilizate de diferiți scriitori pentru tratarea aceluiași motiv sau pentru încadrarea operelor în genuri și specii literare.

Învățarea prin descoperire se efectuează într-un cadru general problematizat, problemele formulate de profesor urmând a fi investigate și dezbătute de elevi. Spre exemplu, la clasa XI-a, comentariul literar al poeziei *Testament* de Tudor Arghezi poate fi realizat pornind de la următorul plan:

- Stabilirea semnificației titlului poeziei;
- Modalități de configurare a cultului strămoșilor;
- Mesajul social al poeziei;
- Specificitatea limbajului poetic arghezian;
- Lupta poetului cu cuvântul;
- Estetica urâtului în arta argheziană;
- Explicarea și caracterizarea versificației.

Învățarea prin descoperire îi stimulează pe elevi în cercetarea textului literar, în dorința de a rezolva singuri problemele noi, prin care își vor exercita gândirea și imaginația creatoare.

Prin descoperire, elevii realizează o muncă independentă, ceea ce asigură eficiența și temeinicia învățării. Astfel, la clasa a V-a se poate da un text în care se cere elevilor să pună pe trei coloane toate substantivele în funcție de genul lor și să menționeze la fiecare numărul și cazul; la clasa a VI-a se poate cere elevilor să construiască câte două propoziții cu fiecare dintre substantivele *muncitorul și mama*, folosite la nominativ sau acuzativ plural – primul urmat de un adjectiv demonstrativ de depărtare; la clasa a VII-a se poate cere elevilor să construiască mai multe propoziții cu fiecare dintre substantivele *carte și*

informa ie la genitiv și dativ singular, urmate de adjective demonstrative de depărtare și de identitate; la clasa VIII-a, să se analizeze felul propozi iilor în care se află locu iunea conjunc iională *măcar că* și în care se află adverbul *măcar*:

1. Nu căta că-s mic, dar trebile pe care i le-oi face eu nu le-a face altul, măcar să fie și cu stea în frunte.

2. Nimeni n-a cutezat nici măcar să fie cu stea în frunte.

4.7 Problematizarea, ca metodă de predare-învă are, este centrată pe investiga ia personală a elevului, pe creare de probleme, solu ionarea unor ipoteze și presupune un ansamblu de procedee de lansare a situa iilor-problemă care vor fi rezolvate de elevi. Concret, problematizarea constă în:

- rezolvarea de sarcini ce decurg dintr-un sistem de cunoștin e dobândite;
- rezolvarea de sarcini de cunoaștere rezultate dintr-un dezacord sau conflict explicit sau implicit – între informa ia și sistemul de referin e dobândite de elevi până în momentul când este solicitat de nouă sarcină.

Într-o temă cu caracter problematizat, pe lângă premise gata formulate, păstrate în minte, are loc crearea de idei noi prin compararea faptelor între ele, prin căutarea cauzelor și a efectelor lor, prin stabilirea dependen elor, prin rezolvarea de probleme. Problema este, pentru elev, o temă care con ine o anumită dificultate practică sau teoretică și a cărei rezolvare necesită o activitate de cercetare.

În rezolvarea problemei, în primul rând, sînt necesare câteva premise de bază reprezentate prin cunoștin ele și experien ele noastre de până acum. În al doilea rând, materialul suficient adunat după completarea experien ei și a cunoștin elor noastre (care fac posibilă rezolvarea problemei) duce la precizarea ipotezei de lucru.

În stabilirea ipotezei de lucru și în verificarea juste ei solu iei găsite, sînt necesare câteva ra ionamente dirijate de tema dată:

I. Demonstrarea:

- Demonstrează că: 1) „dacă vei pleca” din fraza „Nu se știe dacă vei pleca.” Este propozi ie subordonată; 2) cratima este: a) semn de punctua ie în „bloc – turn”, „papă – lapte” și b) semn ortografic în „i-ar”, „du-te”.

Elevul alege afirma ii sau argumente considerate adevărate care să argumenteze prin afirma ie:

1. – „dacă vei pleca” nu are în eles deplin, ci este o propozi ie care depinde de un cuvânt din propozi ia precedentă regentă (*nu se știe*); 2. – „dacă vei pleca” este legată printr-un cuvânt de subordonare, conectiv gramatical în frază (conjunc ia subordonatoare *dacă*);

II. Verificarea

- Verifică dacă: 1) „cineva va fi chemat” din fraza „Întotdeauna va veni cine va fi chemat” este subordonată subiectivă; 2) cratima este un semn de punctua ie în „lasă-mă”, „n-ai”.

Elevul alege o consecin ă adevărată:

1. – În acest caz, consecin a o constituie lipsa subiectului predicatului **va veni**, func ie îndeplinită de propozi ia „cine va fi chemat”;

2. – Un semn de punctua ie marchează o pauză. Or, între cele două cuvinte ale fiecărui grup nu este o pauză. Cratima marchează legătura gramaticală dintre pronumele personal neaccentuat și postpus „mă” și cuvântul precedent accentuat „lasă” (în primul grup) și rostirea într-o silabă a două cuvinte diferite: adverbul de mod de nega ie **n-** și verbul auxiliar sau predicativ **ai**, ambele cuvinte neaccentuate (în al doilea caz).

Explicarea:

- Am constatat că: 1) „dacă vei termina la timp lucrarea” este propozi ie subordonată predicativă. Dar de ce (din ce cauză) este subordonată predicativă ?; 2) apostroful în „nu-ș’ ce zici” este semn ortografic. Dar de ce este semn ortografic?

Elevul apelează la argumente sau la judecă i care să explice această consecin ă:

1. – propozi ie subordonată predicativă îndeplinește rolul de nume predicativ al unui verb copulativ din propozi ia regentă; este introdusă printr-un element subordonator;

2. – apostroful marchează lipsa accidentală din vorbire a unor sunete sau unui sunet; dacă sunetele n-ar lipsi, apostroful n-ar mai fi necesar; „nu știu ce zici”.

Orice problemă, care este de fapt o structură, trebuie să aibă un dat cunoscut și ceva necunoscut, întrucât rezolvarea va consta în găsirea elementului necunoscut. Pentru aceasta, elevul trebuie să cuprindă cu gândirea întreagă structură a problemei date, să reflecteze asupra raportului reciproc dintre termenii cunoscu i ai structurii și să sesizeze

elementele care lipsesc, precum și legăturile necunoscute dintre elementele date. Astfel, cu mult spirit activ și printr-o atitudine conștientă față de problemele rezolvate. Structura este completată de către elev.

În formularea ideilor, un mare rol este jucat de analiză și de sinteză. **Analiza** constă în delimitarea în gândirea diferitelor informații sau structuri ale acestora și în reliefarea, din rândul datelor cunoscute, a acelor elemente care servesc construirii de ipoteze. Spre exemplu, subordonata **Cui nu-i place dragostea** din fraza „Cui nu-i place dragostea să n-aibă parte de ea!” este o propoziție care:

- are predicat și subiect, dar singură n-are în eles deplin;
- răspunde la întrebarea **cine?**, pusă verbului (sau locuțiunii verbale) **să n-aibă (parte)**;
- îndeplinește funcția de subiect al verbului **să n-aibă**;
- este introdusă printr-un conectiv gramatical în frază (pronumele relativ **cui**);
- este subordonată subiectivă față de regenta sa (propoziția nr.2).

Sinteza constă în îmbinarea informațiilor, în crearea unor noi structuri sau combinații ale acestora din elemente date și ipotetice:

- Toate propozițiile care îndeplinesc funcția de subiect pe lângă un verb (ori o locuțiune verbală) personal (chiar și nepersonal), sau impersonal, pe lângă o expresie verbală impersonală și unipersonală sau pe lângă un adverb (ori o locuțiune adverbială) predicativ și sunt introduse printr-un conectiv gramatical subordonator în fraza sunt considerate subordonate subiective.

Ca metode de lucru, la care recurge profesorul pentru a da lecției caracter formativ, „atât predarea problematizată, cât și învățarea problematizată” necesită activități și conlucrări intelectuale inteligente și constante între elevi și profesor pentru a „desface” adevăruri „finite”, a compune și a formula adevăruri.

În procesul învățării problematizate (constituit din rezolvarea de către elevi a problemelor teoretice sau practice), elevul este obligat la încercări independente de căutare a soluțiilor.

Elevul, prin măiestria profesorului, va fi determinat să întâmpine o anumită dificultate (teoretică sau practică), să înțeleagă problema formulată (sau chiar s-o formuleze), să dorească și să poată s-o rezolve.

- Problema de învățare (și la obiectul limbii române) constituie o situație de viață, apelează la interesele și experiențele elevilor. Formele

verbului **a crea** constituie o asemenea problemă, întrucât acesta este corect folosit în vorbire, și mai puțin corect, în scris.

- Problema de învățare conține una sau mai multe dificultăți: **creez** (nu **crez**, **creez**), **creând** (nu **creind**), **creat** (nu **creeat**) etc.

- dificultatea constituie punctul de plecare în formularea problemelor și a ipotezelor: „Formele temporale (de prezent, de trecut) și modale sunt datorate unor sufixe specifice fiecărui timp și mod”.

- Rezolvarea problemei (parțială sau completă) depinde de alegerea ipotezelor adecvate și de respingerea celor eronate: **-ez** (sufix pentru prezent), **-a** (sufix pentru imperfect), **-se** (sufix pentru mai mult ca perfectul), **-ind**, **-înd**, (sufixe pentru gerunziu), **-at** (sufix pentru participiu) sunt morfeme specifice oricărui verb de conjugarea I.

L.D'Hainaut arată că, în rezolvarea de probleme, atât situația inițială, cât și cea finală apar în unele clase de situații pe care elevul n-a mai întâlnit-o, iar procesul (de la situația inițială la cea finală) n-a mai fost învățat sau întâlnit de către elev. Spre exemplu: procesul rezolvării problemei inițiale „Formele temporale și modale ale verbului **a crea**”, ca și al celei finale „Formele temporale și modale ale verbului **a crea** sunt reprezentate prin sufixe specifice, verbul fiind încadrat în grupa celor de conjugarea I”.

D'Hainaut remarcă, în rezolvarea de probleme, câteva etape:

1. Identificarea problemei (atașarea ei la o clasă de situații);
2. Identificarea datelor pertinente (înlăturarea datelor inutile și găsirea datelor neexplicite în situație, dar necesare rezolvării);
3. Punerea problemei (exprimarea naturii rezultatului așteptat și traducerea situației inițiale într-o formă mai simplă sau mai sintetică);
4. Controlul existenței tuturor datelor necesare soluției și căutarea celor care lipsesc;
5. Stabilirea unui plan care să ducă la rezolvare;
6. Utilizarea planului (și formularea de ipoteze în vederea unei metode de rezolvare);
7. Aplicarea metodei adoptate în toate etapele rezolvării;
8. Controlul rezultatului;
9. Determinarea limitelor eventuale de pertinență a soluției.

Prin predare problematizată, în elegem ansamblul unor activități: ca: organizarea situațiilor-problemă, formularea problemelor, acordarea

ajutorului indispensabil elevilor în rezolvarea problemelor și în verificarea soluțiilor, coordonarea procesului de sistematizare și de fixare a cunoștințelor.

Situația problemă impune crearea unei atmosfere de efervescență intelectuală, prin introducerea unor tensiuni în sistemul informațional (îndoieli, nepotriviri, paradoxuri și întrebări) și oferirea unor „operatori de identificare” și a unor posibilități de descoperire a unor adevăruri noi.

Cea mai importantă etapă o constituie organizarea situațiilor – problemă (în care întrebările ce pot apărea se referă la necunoscută): aici se vădește măiestria profesorului. O întrebare devine problemă numai în cazul în care trezește în mintea elevilor o contradicție neașteptată, o tensiune, o incertitudine, o uimire, care le stimulează interesul, le mobilizează capacitățile psihice și îi determină la o atitudine activă până la găsirea soluției.

Ca efort de gândire consacrat descoperirii unor noi concluzii, unor noi relații, problematizarea se deosebește de rezolvarea propriu-zisă de probleme care cere doar aplicarea unor informații dobândite anterior de elevi.

Profesorul are un rol major în aplicarea problematizării la lecții:

- să creeze și să prezinte situații problematice (prin intermediul materialului demonstrativ, pe cale orală, prin lectura textului etc.);
- să-i orienteze pe elevi spre definirea problemei (elementele ei esențiale, contradicțiile);
- să le trezească dorința de formularea întrebării;
- să clarifice, pe parcurs, datele problemei, pentru ca elevii să analizeze mai ușor problema;
- să orienteze discuțiile pentru elucidarea problemelor.

Unele exerciții comportă o rezolvare simplă, cu un efort minim: „Recunoașteți subiectele din propozițiile următoare...” se referă doar la găsirea predicatelor, și prin formularea întrebării **cine?** pusă fiecăruia predicat, se află subiectele.

Un efort de gândire se cere în cazul unor întrebări-problemă mai dificile: „dacă adjectivele invariabile au o singură formă, atunci de ce adjectivele variabile cu o singură terminație nu sunt considerate invariabile?” Este drept că întrebarea creează în mintea elevilor o uimire, un șoc, care le va stimula interesul și îi va determina să ia o atitudine activă pentru găsirea soluției. Pentru aceasta, își reamintesc: 1) **ce este un adjectiv invariabil** (care nu-și schimbă forma, indiferent de gen,

număr și caz), 2) **ce este un adjectiv variabil** (care își schimbă forma după gen, număr și caz) și 3) **care adjective variabile au o singură terminație** (cele terminate în **-e** la masculin singular nominativ-acuzativ și care, tot la singular, au aceeași formă și pentru feminin NA, dar la plural și la GD feminin singular au altă terminație). Adjectivele variabile cu o terminație la NA singular au încă o terminație la plural masculin-feminin și la GD singular feminin. Întrebarea este deci șocantă, dar prin simpla reorganizare a cunoștințelor duce la rezolvarea sarcinii, așa că nu o putem considera o situație-problemă.

Unele probleme, ca cele două prezentate mai sus, deși sunt valoroase, sunt totuși pseudoprobleme, nu sunt echivalente cu rezolvarea de probleme. Ele pot constitui teme (pentru acasă sau independente în clasă) pe care elevii le rezolvă folosind anumite surse de informare. De exemplu, ei pot folosi **Dicționarul de sinonime** pentru a găsi toate formele cuprinse în aria semantică a cuvântului **îndemânatic**: în aceste surse, răspunsurile sunt deja de-a gata, elevilor rămânându-le doar să înleagă conținutul textului sau a sarcinii și să folosească dicționarul.

Tot o falsă problemă, deși este încadrată de autori în grupa problemelor „care se formulează de către profesor, fără indicații, iar elevii o rezolvă individual, neinfluențându-i de nici o parte”, este și aceasta:

Pe o fișă sunt scrise 4-5 fraze (alcătuite din câte două propoziții – o regentă și o subiectivă, atributivă, completivă directă, completivă indirectă și predicativă). Se cere să se determine felul propozițiilor.

Elevii nu au un algoritm de rezolvare, ci rezolvă clasic: subliniază predicatele și subiectele, încadrează conectivele gramaticale ale frazei, delimitează propozițiile și le numerotează, stabilesc felul lor prin întrebări. Ceea ce se consideră problematizare se referă la dificultatea întâmpinată de elevi în recunoașterea propoziției subordonate predicative – cu rol de nume predicativ pe lângă verbul copulativ **este** din propoziția regentă – subordonată a cărei dificultate a crescut și prin faptul că este introdusă prin pronumele relativ **care**. Crearea condițiilor adecvate unor disocieri fine a fenomenelor de limbă în contextul analizei gramaticale este, în exemplu de mai sus, un scop al abordării problematizate a cunoștințelor de gramatică.

Pentru a fi o problemă autentică, prin sesizarea sau în alegerea problemei puse de profesor, elevii își vor reaminti toate informațiile necesare rezolvării situației și vor completa cunoștințele cu altele noi. Spre exemplu, se dă schema:

Nu se ști	unde	a citit
Nu vom ști	când	
Nu suntem siguri	cum	
Îmi pun întrebarea	dacă	
Problema este		
Se va duce		

cu următoarea sarcină: „Puteți alcătui pe baza tabelului de mai sus douăzeci și patru de fraze. De ce credeți că am izolat ultima propoziție regentă?”

În rezolvare, elevii vor observa că, indiferent de cele patru elemente introductive, frazele formate cu fiecare verb – sau cu substantivul **întrebarea** – din prima grupă au aceeași funcție sintactică (subiectivă, completivă directă, completivă indirectă, atributivă, predicativă), iar frazele formate cu verbul regent din a doua grupă au alte funcții sintactice, deosebite după conectivul gramatical. Șocantă este aici delimitarea lor. Deci, 20 de propoziții sunt SB, PR, AT, CD și CI, iar patru sunt L, T, M. Condiții: prima grupă o constituie subordonatele necircumstanțiale, iar a doua – subordonatele circumstanțiale.

Pe baza acestor opoziții funcționale, elevii ajung la concluzia că, în ceea ce privește grupa propozițiilor necircumstanțiale, rolul important este jucat de (verbul) regent (funcția subordonatei fiind indiferentă la elementul funcțional introductiv), iar în cazul circumstanțialelor, rolul determinat îl au conectivul gramatical (regentul având un rol minor).

Problematizarea, ca metodă de învățământ, deși amplă, nu are caracter universal, ci se aplică împreună cu alte metode. Trebuie să se înțeleagă seama dacă conținutul poate fi conceput în mod problematizat și dacă este eficientă aplicarea problematizării; de asemenea, dacă elevii și-au însușit temeinic, în prealabil, cunoștințele și regulile cerute în procesul rezolvării problemelor date, ca și anumite deprinderi intelectuale (strategii de descoperire și rezolvare de probleme).

Este adevărat că este mai greu de formulat probleme corecte din punct de vedere didactic în domeniul științelor umaniste – cu toate că gramatica este un punct de trecere între științele umaniste și cele exacte – din cauza caracterului lor verbal. În științele umaniste, sursa competentă de informare este explicația verbală pregătită dinainte – din cărți și din alte izvoare. Nu există posibilitatea corectării greșelilor din această sferă pe baza propriei experiențe. De aceea, se cer mari circumspecții în formularea acestor probleme.

Promovarea învățării problematizate este o necesitate, întrucât, având ca obiect al analizelor și căutărilor sale anumite situații și unități indestructibile, cercetând legăturile și interdependențele dintre fenomene, procese și întâmplări, ea are un caracter structural. Chiar și detaliile îndeplinesc un rol specific în procesul învățării problematizate: ca premise, devin componente ale anumitor operații intelectuale; servind la rezolvarea unei probleme, intră în raporturi logice cu alte detalii, înlesnind păstrarea lor în memorie.

4.8 Brainstorming-ul este o metodă care stimulează, prin declanșarea unei „furtuni” în creierul elevilor, gândirea inventivă, fantezia și imaginația creatoare. Fiind o posibilitate în cadrul problematizării, brainstormingul începe prin crearea unei situații tensionate, în urma căreia elevii oferă soluții la întrebările-problemă puse de profesor. De obicei, metoda este folosită la orele de literatură, când elevii sunt solicitați să-și imagineze alt final al unei narațiuni sau o altă rezolvare a destinului.

Cuvântul (*brain – creier și storm – furtună*) în traducere directă din limba engleză înseamnă „furtună în creier”.

Este o metodă colectivă de căutare a ideilor și soluțiilor, dar nu a cunoștințelor, într-un mod cât mai rapid și cât mai puțin critic posibil. *Brainstorming-ul* se poate aplica la orice subiect care se pretează discuției și admite mai mult decât o soluție. Se aplică la etapa *evocării* în cadrul orelor de literatură română.

4.9 Instruirea programată este o metodă de acțiune practică. Instruirea programată pornește de la ideea că învățarea umană, prin natura ei, autoreglabilă cu ajutorul informării inverse, pune în relief principiul conducerii procesului de învățământ printr-o legătură reactivă care exclude pe cele următoare dacă cele precedente nu au fost conduse cu siguranță. În situația de învățare există un flux continuu de informații care trebuie comandate și controlate, reglând mersul învățării prin intermediul *feed-back-ului*.

Materia de studiu a elevului este prezentată sub forma unui program, pe baza căruia fiecare elev progresează în ritmul său specific, în funcție de posibilitățile sale. Etapele învățării sunt următoarele:

- citirea de către elev a informațiilor cuprinse într-o secvență;
- efectuarea sarcinii propuse, elevul construind răspunsul solicitat;
- controlarea (compararea, corectarea dacă e cazul) răspunsului dat cu cel adevărat.

În urma acestor etape elevul poate trece la următoarea secvență. La elaborarea programelor, profesorul trebuie să țină cont de:

- precizarea obiectivelor operaționale, în funcție de conținut și de posibilitățile elevilor;
- structura logică a conținutului după principiul pașilor mici și al învățării gradate;
- fracționarea conținutului în secvențe de învățare (unități didactice) inteligibile și înalte logic;
- fixarea, după fiecare secvență, a întrebărilor, a exercițiilor sau a problemelor ce pot fi rezolvate pe baza secvenței informaționale însușite.

În programarea tip Skinner, elevul, după fiecare secvență, construiește răspunsul, rezolvând ceea ce i se cere. Apoi confruntă răspunsul său cu cel corect, după care trece la secvența următoare.

În programarea tip Krawder, secvențele prezintă dificultăți mai mari, elevul trebuind să aleagă răspunsul corect din mai multe date. Dacă nu reușește la prima încercare, primește o informație suplimentară, după care trebuie să aleagă din nou răspunsul corect. După ce l-a găsit, poate trece la secvența următoare.

De exemplu, pentru definiția **pronomului** se poate utiliza următorul tip de programare:

Întrebare:

1. a. Structura logică a categoriilor morfologice:

- alcătuită din:
- un gen proxim și
 - diferență specifică
 - nici una, nici alta
 - numai gen proxim
 - numai diferență specifică

Răspuns: (Pe verso este scris: Răspuns: 1.a. Structura logică a categoriei morfologice are: - un gen proxim și o diferență specifică).

Instruirea programată asigură o învățare activă și o informare operativă asupra rezultatelor învățării, necesară atât elevului, cât și profesorului. În același timp, prezintă și unele dezavantaje, întrucât fragmentarea excesivă a conținutului nu duce la dezvoltarea capacității de sinteză a elevului; unele discipline (cum este literatura), prin conținutul lor, nu se pot realiza prin această metodă.

Instruirea programată poate fi asistată și de calculator. Calculatorul este folosit în transmiterea de informații, în punerea de întrebări, rezolvări de exerciții, prezentarea de algoritmi pentru rezolvarea unor probleme – tip, aplicații practice, simularea unor jocuri didactice, organizarea și dirijarea învățării independente pe baza unor programe de învățare etc.

Etapele prin care se trece pentru rezolvarea unor probleme și exerciții cu ajutorul calculatorului pot fi: enunțul problemei, precizându-se ce se dă și ce se cere; analiza problemei; alegerea unui algoritm pentru rezolvare; alegerea limbajului de programare convenabil; elaborarea algoritmului de rezolvare; scrierea programului în limbajul calculatorului; verificarea și cercetarea programului, după ce au fost afișate erorile constatate; pregătirea datelor ce urmează a fi prelucrate de calculator.

Instruirea programată asistată de calculator presupune pregătirea în prealabil a profesorului și programe alcătuite pe baza unor cerințe didactice, altfel, rezultatele pot fi minime.

4.10 Jocul didactic este metoda care constă în a plasa elevii „Într-o situație ludică cu caracter de instruire”. Învățarea care implică jocul devine plăcută și atrăgătoare, se face într-o atmosferă de bună dispoziție și destindere.

Există multe tipuri de jocuri utilizate la orele de limbă română. Ele se clasifică astfel:

- a) după conținutul și obiectivele urmărite – **jocuri de dezvoltare a vorbirii; de creație; de fantezie; de memorie;**
- b) după materialul folosit: **jocuri cu material; jocuri fără materiale; jocuri orale; jocuri de cuvinte încrucișate** etc.;
- c) după procesele psihologice implicate: **jocuri de memorie; jocuri de atenție; jocuri de inteligență** etc.

Indiferent de tipul său, jocul didactic trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

- să aibă precizate obiectivele pedagogice;
- să fie rațional integrat în sistemul muncii educative;

- să dozeze gradul de dificultate implicat (în funcție de particularitățile de vârstă și intelectuale ale elevilor);
- să fie dozate din punctul de vedere calitativ.

Prezentăm câteva exemple de jocuri didactice care se pot folosi la limba română, mai cu seamă la clasa V-a:

„Săgețile pluralului”

Din dreptul articolului nehotărât **un** pleacă niște săgeți spre substantivele **camionagiu, macaragiu, cazangiu, tinichigiu, barcagiu** etc. Se vor scrie formele pluralului substantivelor masculine de mai sus cerute de articolul nehotărât **niște** (substantive nearticulate, scrise cu 2 de i) și de adjectivul **toți** (substantive articulate, scrise cu 3 de i).

„Labirintul ortografic”

Din dreptul cuvintelor **o, niște, toate**, pornesc câte trei linii (drumuri) spre următoarele cuvinte: *florărie, librărie, farmacie, esătorie, turnătorie*. Sub fiecare substantiv feminin la numărul singular, se vor scrie formele de plural (nearticulate – scrise cu 2 de i) cerute de **niște**, în legătură cu indicațiile labirintului, și formele de plural articulate cerute de săgețile sau drumurile adjectivului **toate**.

„Călătorie ortografică”

Pe colile de hârtie care se împart elevilor sînt desenate trei furgonete, fiecare dintre ele avînd de făcut patru drumuri la patru destinații diferite. Furgonetele se disting prin inscripțiile deosebite pe care le poartă: 1 = **o** (articol nehotărât pentru singular feminin), 2 = **niște** (articol nehotărât pentru plural), 3 = **toate** (adjectiv). Destinațiile sînt marcate de câte trei căsuțe, grupate în diverse puncte ale paginii. Denumirea primului destinatar spre care se îndreaptă furgoneta nr. 1 este scrisă în prima căsuță din grup: brutărie, topitorie, vopsitorie, croitorie. În final, elevii trebuie să stabilească ceilalți destinatari, în funcție de inscripția existentă pe furgonetă, și să scrie, în fiecare dintre căsuțe, formele corecte ale pluralului substantivelor menționate, prin care sînt identificați destinatarii.

Activitățile ludice cu valențe introductive pot fi extrem de variate. Ele trebuie folosite pentru a dinamiza activitatea de predare-învățare și pot fi îmbinate cu alte metode, în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor și de tipul de lecție.

Note bibliografice:

1. Cerghit, I., Metode de învățământ, EDP, București, 1976, p.30.

2. Cerghit, I., Reevaluarea metodelor de învățământ din perspectiva actualelor cerințe de dezvoltare a științei și tehnicii, în „Revista de pedagogie”, nr. 6/1976, p.6.
3. Stoica, Marin, Pedagogie școlară..., p.105.
4. Didactica Pro, (coordonator program „Dezvoltarea Gîndirii Critice”: Nicolae Crețu, nr. 2 (8), 2003.
5. Ivănuș, Dumitru, Metodica predării limbii și literaturii române în școală – Curs pentru studenți și profesori, Univ. din Craiova, 1988, p. 30 – 39.
6. Marilena Chiriac, Marin Iancu, Teorie și teste, Vocabular, ed. Recif, București, 1995, p.171-174.

CAPITOLUL V. TIPURILE DE LECȚII DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

- 5.1 Evenimentele instructive ale lecției.
- 5.2 Lecția de dobîndire de noi cunoștințe
- 5.3 Lecția de fixare și de formare a priceperilor și deprinderilor
- 5.4 Lecția de recapitulare și sistematizare
- 5.5 Lecția de verificare și evaluare a cunoștințelor și a deprinderilor
- 5.6 Fonetica
- 5.7 Vocabularul
- 5.8 Morfosintaxa
- 5.9 Ortografia, ortoepia și punctuația
- 5.10 Comentariul literar
- 5.11 Prezentarea unui scriitor
- 5.12 Concepte operaționale de teorie ale literaturii și stilistică
- 5.13 Compunerile școlare
- 5.14 Lectura suplimentară

Obiective:

În cadrul acestui modul veți cunoaște:

- evenimentele instructive ale lecției;
- veți practica și, în baza manualelor școlare din ciclul gimnazial, veți alcătui proiecte didactice la lecția de limba și literatura română;
- veți alcătui obiective operaționale în baza temelor din manual;

În procesul de învățământ, lecția este considerată forma de bază pentru dobândirea, fixarea, sistematizarea și recapitularea cunoștințelor, precum și în formarea și dezvoltarea principiilor și deprinderilor la elevi.

În funcție de obiectivul didactic fundamental urmărit în procesul de predare-învățare-evaluare, pot fi stabilite patru tipuri fundamentale de lecții, structura și variabilele acestora fiind diferite în raport de obiectivul de studiu, de strategiile didactice, de mijloacele de învățământ, de locul de desfășurare ori de formele de activitate folosite.

Cele patru tipuri fundamentale de lecție sunt:

1. Lecția de transmitere și dobândire de cunoștințe;
2. Lecția de fixare și de formare a priceperilor și deprinderilor;
3. Lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor;
4. Lecția de verificare și evaluare a cunoștințelor și deprinderilor.

Indiferent de tipul ei, orice lecție cunoaște mai multe etape, momente, pe care pedagogia contemporană le numește evenimente instructive. Acestea constituie scenariul didactic al lecției.

5.1 Evenimentele instructive ale lecției. În funcție de activitățile didactice desfășurate (formative, cumulative, evaluative), o lecție va realiza următoarele evenimente didactice (sau instructive):

1. **Organizarea** (pregătirea) *clasei* pentru lecție.
2. **Captarea atenției** cu ajutorul motivației, la începutul și pe tot parcursul lecției.
3. **Enunțarea subiectului lecției și a obiectivelor** urmărite.
4. **Reactualizarea cunoștințelor și a deprinderilor** însușite anterior, conform obiectivelor stabilite ("verificarea ancorelor").
5. **Prezentarea conținutului și sarcinilor noi de învățare**, în funcție de obiectivele operaționale.
6. **Dirijarea învățării** cu ajutorul strategiilor didactice, adică realizarea sarcinii I în funcție de obiectivul I, a sarcinii II, în funcție de obiectivul II ș.a.m.d.
7. **Obținerea performanțelor** prin fixarea și aplicarea cunoștințelor.
8. **Asigurarea feedback-ului** o dată sau de mai multe ori în lecție.
9. **Evaluarea formativă** a cunoștințelor, prin aplicarea testului formativ și comunicarea rezultatelor.
10. **Asigurarea** sau realizarea reținerii (reinerii sau a fixării).
11. **Asigurarea transferului** prin comunicarea temei pentru acasă, cu sarcini îndreptate spre obiectivele actuale, dar și viitoare.

5.2 Lecția de dobândire de noi cunoștințe. Această lecție are ca sarcină didactică principală predarea-învățarea sau transmiterea-însușirea unor noi cunoștințe, dar și fixarea acestora.

Lecția de dobândire de noi cunoștințe se poate prezenta sub diverse forme sau variante:

- Lecția mixtă sau combinată (care cuprinde toate evenimentele didactice menționate mai sus);
- Lecția pe baza studiului individual, folosind manualul sau alte surse de informare;
- Lecția pe baza muncii în grup;
- Lecția pe baza instruirii programate;
- Lecția pe baza tehnicilor audiovizuale;
- Lecția de prelegere;
- Lecția introductivă;
- Lecția pe bază analizei literare și stilistice etc.

De exemplu, lecția de dobândire a cunoștințelor prin studiu independent îl pune pe elev în situația de a asimila cunoștințe elaborate în manual sau în alte materiale bibliografice. Elevul selectează și își organizează cunoștințele într-un sistem de notițe. La clasele de liceu se pot realiza conspecte privind viața și activitatea unui scriitor, în gimnaziu, la orele de literatură, elevii pot dobândi cunoștințe despre sensul figurat al cuvintelor pe baza muncii cu textul (o poezie sau un fragment de proză) sau în orele de limbă română își pot însuși mai bine noțiunile de "rădăcină", „prefix”, „sufix”, "cuvânt de bază" prin analiza structurii lexicale.

Lecția de dobândire de cunoștințe prin dezbateri se folosește mai ales pentru caracterizarea unui personaj literar sau realizarea unor paralele. Ea presupune stabilirea unor întrebări – problemă pregătite de elevi în urma studierii bibliografiei date de profesor.

Profesorul trebuie să știe de ce cunoștințe și tehnici de lucru dispune elevii pentru a-și adapta sistemul de predare la nivelurile de capacități ale elevilor.

În ceea ce privește realizarea evenimentelor instructive ale lecției vom observa:

Captarea atenției este de multe ori neglijată sau rezolvată formal, considerându-se că stabilirea liniștii sau anunțarea subiectului și a obiectivelor lecției sînt de ajuns pentru aceasta. Captarea atenției trebuie să fie realizată prin întreținerea unor procedee care să

stârnească interesul elevilor. La orele de literatură română se poate realiza mai ușor. Spre exemplu, la tema *Ciocoii vechi și noi* de Nicolae Filimon, profesorul spune elevilor că valoarea unei literaturi o dă, în primul rând, romanul: „În istoria literaturii române s-au atins culmi: Ion, Răscoala etc. Pentru aceasta a fost nevoie de o perioadă de pionierat, marcată de Filimon, Slavici, Zamfirescu. Care a fost rolul lui N. Filimon? Să ne întoarcem...în La limba română, într-o lec ie de sintaxă cu tema „Acordul predicatului cu subiectul” se poate realiza captarea atenției pornind de la alcătuirea unui enunț, în care se află un dezacord care să-i șocheze” pe elevi, precum: „Zilnic colegii mei vine la școală”. Sarcina elevilor este de a comenta acest enunț, pregătindu-se astfel pentru anunțarea subiectului lecției.

Enunțarea subiectului și a obiectivelor urmărite este necesară pentru ca elevii să fie conștienți de ceea ce urmărește în lecție și pentru ca, la evaluarea rezultatelor, să dovedească rezolvarea sarcinilor. Când se anunță subiectul, se scrie pe tablă titlul lecției noi. Obiectivele se realizează abia în momentul în care se pune problema aplicării cunoștințelor și integrării acestora în ansamblul deprinderilor.

Reactualizarea celor învățate anterior presupune o revedere a vechilor cunoștințe sau deprinderi necesare pentru însușirea noilor cunoștințe. Se insistă asupra acelor noțiuni care se leagă în mod logic de noile cunoștințe; de aceea, evenimentul este numit și „verificarea «ancorelor»”. Elementele noi trebuie să aibă fundament, constituit din datele deja existente în experiența și conștiința elevilor. Pe acest fundament se continuă construirea noilor date științifice prin extinderea și aprofundarea cunoștințelor.

Prezentarea noului conținut și a sarcinilor de învățare, precum și dirijarea învățării sunt două etape care au loc concomitent și ocupă cea mai mare parte a lecției.

Obținerea performanțelor constituie punctul final la care s-a ajuns prin noul conținut.

Asigurarea feedback-ului îi arată elevului nivelul la care s-a ajuns și se poate realiza, în aceeași lecție, o dată sau de mai multe ori, fie prin reproducerea cunoștințelor noi, fie printr-o lucrare.

Evaluarea formativă a cunoștințelor prin aplicarea testului formativ este o etapă foarte importantă, întrucât analiza rezultatelor testului permite constatarea nivelului atingerii obiectivelor stabilite la începutul lecției.

Asigurarea reținerii și a transferului trebuie să se realizeze prin exerciții variate, prin formularea chiar de către elevi a unor exemple și a unor întrebări. Tema pentru acasă este o formă de fixare independentă; ea nu trebuie să conțină prea multe probleme, ci mai degrabă, puține și cu un oarecare grad de dificultate, de interpretare sau de reprezentare a unui fapt literar sau de limbă. Prin ea se concretizează obiectivele propuse, realizarea sau nerealizarea acestora. În ceea ce privește timpul afectat efectuării temei pe acasă, acesta trebuie să fie maximum cît jumătate din timpul afectat în clasă temei date. Deci, dacă lecția a durat o oră, tema nu trebuie să depășească o jumătate de oră în rezolvarea ei.

5.3 Lecția de fixare și de formare a priceperilor și deprinderilor. Ea este o lecție de aplicare, bazată pe exercițiu, pe munca individuală a elevului. Cunoștințele teoretice însușite anterior se consolidează și devin operante. Profesorul are rolul de a dirija activitatea elevilor, aceștea pot lucra individual, sau pe grupe. Când lucrează aceeași sarcină, dar individual, activitatea este frontală; când lucrează profesorul, activitatea este colectivă.

În general, rezolvarea exercițiilor are la bază cerințe formulate în obiectivele operaționale stabilite pentru lecția respectivă. „Predarea/învățarea limbii române în învățământul gimnazial se întemeiază pe modelul comunicativ/funcțional, adaptat particularităților de vârstă ale elevilor. La sfârșitul acestui ciclu, fiecare elev ar urma să folosească optim cunoștințele sale lingvistice, deprinderile de comunicare și reprezentările culturale asimilate, care să-i permită să înțeleagă și să se facă înțeles în cadrul diverselor situații de comunicare scrisă și orală”.

Competențele de limbaj presupun folosirea corectă a limbii române literare, elaborarea diverselor tipuri de compuneri, receptarea, înțelegerea și comunicarea semnificațiilor unui text studiat, capacitatea de selecție valorică a operei literare, decodarea textelor și interpretarea lor din perspectivă sociologică, filozofică, psihologică, lingvistică ș.a.m.d.

Structura lecțiilor de fixare și de formare de priceperi și deprinderi este următoarea: conversația pregătitoare – care presupune pregătirea clasei pentru lecție; verificarea temei efectuate acasă; anunțarea subiectului și a obiectivelor noii lecții; reactualizarea cunoștințelor pe care se vor sprijini exercițiile; se face apoi un instructaj asupra tehnicii de lucru, explicându-se și demonstrându-se modul de lucru; urmează activitatea independentă a elevilor sub îndrumarea profesorului, concluziile acestuia privind modul cum au lucrat elevii și,

dacă este cazul, se fixează verbal tehnica de lucru prin repetare și transfer la altă lucrare. Lec ia se poate desfășura în clasă, în cabinetul de specialitate pentru literatură, când elevii au efectuat compuneri pe o temă dată, paralele literare, compuneri libere, exerci ii stilistice etc.

În general, exerci iul de analiză gramaticală, lexicală, fonetică etc. se realizează de către elevi, profesorului revenindu-i rolul de a urmări modul de efectuare, de a dirija demersurile analitice, opera iile de transfer de cunoștin e ș.a.m.d. Cele mai multe exerci ii se află în manuale, dar, în afara acestora, profesorul își poate stabili seturi de exerci ii cu alte cerin e decât cele formulate în manual; fișe de exerci ii de dezvoltare pentru elevii cu aptitudini speciale și performan e deosebite, depășind astfel cerin ele programei; fișe de exerci ii de recuperare pentru elevii rămași în urmă la învă țtură, acestea con inând materia care constituie baza pentru în elegerea no iunilor din capitolele care urmează să fie predate (numite și fișe de completare a cunoștin elor sau fișe de omogenizare); fișe de exerci ii de consolidare, în care sunt cuprinse păr i din materia de predat, în forme accesibile elevilor, și care au ca scop fixarea, verificarea cunoștin elor, formarea și dezvoltarea deprinderilor etc., putând fi folosite în orice moment al lec iei sau ca temă pentru acasă.

Sistemul de lucru cu fișe de diverse tipuri prezintă avantaje, întrucât oferă posibilitatea de a trata diferen iat elevii, fiecare având de rezolvat sarcini după capacită ile intelectuale, în ritmul lor de lucru; în același timp permite elevilor rezolvarea rapidă a sarcinilor, nemaifiind nevoie ca aceștea să-și copieze textele și sarcinile de lucru, cheltuind un timp din lec ie.

Lec ia de fixare și formare de priceperi și deprinderi se poate prezenta și sub formă de dialog-dezbateri, mai ales la literatura română. Elevii primesc cu două-trei zile înainte un set de întrebări-problemă sau un plan de studiu privind cunoștin ele pe care le-au dobândit. După desfășurarea dialogului sau concomitent cu acesta, profesorul poate alcătui pe tablă scheme sau tabele, stabilind concluzii și dând tema pentru acasă.

5.4 Lec ia de recapitulare și sistematizare. Caracterul formativ al învă ământului la disciplina limba română se realizează numai prin cunoștin e sistematice, bine consolidate. Recapitularea și sistematizarea cunoștin elor se fac pentru a re ine materia studiată, pentru a asigura transferul și pentru a elimina lipsurile. Ele presupun “regruparea

cunoștin elor în jurul unei idei fundamentale și stabilirea de noi corela ii între cunoștin e”.

Recapitularea și sistematizarea cunoștin elor sunt necesare la anumite intervale de timp. De regulă, după șapte-opt lec ii, la elevi intervine uitarea și procesul de însușire a cunoștin elor trebuie luat aproape de la început. Cel mai avantajos este că recapitularea să se facă la sfârșit de capitol sau după un grup de câteva lec ii (numărul variază în func ie de nivelul clasei), la sfârșit de semestru sau de an școlar. Cunoștin ele sunt consolidate și organizate în corela ie, angajându-I pe elevi la o nouă specializare. De aceea, recapitularea nu înseamnă o simplă trecere în revistă a cunoștin elor în ordinea învă țtă, ci presupune o sinteză a temelor și a problemelor cu implica ii în găsirea altor criterii de sistematizare și aplicare creativă. O repetare echivalentă cu reluarea în aceeași ordine, fără elementul de noutate care să trezească interesul, nu ar fi eficientă, întrucât i-ar plictisi pe elevi.

Lec iile de recapitulare și sistematizare presupun două etape: *prima* constă în fixarea problemelor de recapitulat, a temei sau a temelor, a sistemului de exerci ii, a materialului didactic, bibliografiei etc.; *a doua* constă în desfășurarea propriu-zisă a lec iei sub diferite forme: *dezbatere* după un plan – după ce planul a fost scris pe tablă -, fiecare punct al său este completat cu elementele esen iale, apoi se spun concluziile și se dau sarcinile diferen iate de învă țtare pentru acasă; *rezolvări de exerci ii* – elevii desfășoară o muncă independentă sau pot să facă schimb de idei între ei, eventual să se corecteze reciproc, după care profesorul apreciază rezultatele muncii independente, corectând erorile, se fac concluziile necesare și se precizează tema pentru acasă; *recapitulare cu ajutorul fișelor* – după conversa ia introductivă, elevii completează fișele, rezolvând teme scurte și exerci ii, răspunsuri la întrebări etc.

O altă modalitate este *lec ia de sinteză* – în care profesorul expune, întocmește și scrie pe tablă schema ideilor, angajându-I pe elevi în diverse activități independente: completarea unor scheme grafice, caracterizări etc. sau prezentarea unui referat alcătuit de elevi și apoi munca independentă.

Temele repetării se aleg în func ie de anul de studiu sau de lipsurile elevilor. Accentul trebuie pus pe problemele și elementele esen iale, nu pe toate cunoștin ele însușite anterior.

5.5 Lecia de verificare și evaluare a cunoștințelor și a deprinderilor. Această lecție urmează, de cele mai multe ori, după lecția de recapitulare și sistematizare și are ca sarcină principală verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor prin prisma obiectivelor operaționale fixate anterior. Se verifică și se apreciază îndeplinirea obiectivelor formative, adică a modului în care elevul poate opera cu aceste cunoștințe.

Prin control, profesorul verifică în ce măsură elevii și-au însușit cunoștințele, și-au format deprinderile, ce lipsuri au sau ce greșeli comit. În același timp își dă seama ce măsuri metodice trebuie să ia, cum să-și îmbunătățească procedeele de lucru cu elevii. Elevul este stimulat, întrucât conștienta succesului sau a lipsurilor îi pun în măsură să acționeze favorabil în pregătirea ulterioară pentru lecție. Știind că este verificat, elevul își formează deprinderea de a munci regulat, în ritm egal, nu în salturi sau cu pauze, de a avea o altitudine justă față de muncă în general.

Între modalitățile utilizate astăzi în verificarea și evaluarea cunoștințelor se folosesc: *verificarea curentă orală și scrisă* - în lecțiile de dobândire de cunoștințe la început sau în timpul comunicării propriuzise, când notele se cer raportate la cunoștințe care condiționează chiar în alegerea lor ori în toate celelalte tipuri de lecții; *verificarea periodică orală și scrisă*. Lecția de verificare periodică este asemănătoare în privința cerințelor cu lecțiile de repetare periodică, controlul trebuind să se îmbine cu recapitularea cunoștințelor. Verificarea periodică scrisă o constituie lucrările de control, date în fiecare semestru, lucrările scrise, date după încheierea unui capitol, teste.

Subiectele lucrărilor scrise trebuie să aibă caracter generalizator, să-i ofere elevului posibilitatea să restructureze cunoștințele, să le folosească în rezolvarea problemelor. După corectarea lucrărilor scrise, profesorul trebuie să facă analiza acestora la ora următoare: să prezinte elevilor elementele deficitare, greșelile tip sau ocazionale, să formuleze soluțiile răspunsurilor corecte, recomandări pentru viitor etc.

Foarte des se folosesc testele cu itemi de diferite tipuri:

- Deschiși, formulați prin propoziții lacunare (itemi de completare), solicitând răspunsuri scurte, completări de cuvinte, definiții;
- Închiși, care îi solicită pe elevi prin întrebări:

- a) cu răspuns corect – greșit (se oferă doar două răspunsuri posibile, elevul având de ales unul);
- b) de selecție sau de alegere multiplă (întrebări la care răspunsul corect, mai ales prin subliniere, prin încercuire, prin tăiere etc., se găsește printre multe răspunsuri greșite);
- c) de potrivire sau de asociație (întrebări care solicită stabilirea unor corespondențe între elementele de conținut).

Itemii închiși evidențiază cunoștințele căpătate de elevi pe o anumită perioadă.

Testele presupun o pregătire specială. Ele vizează inteligența, aptitudinile sau performanțele elevilor. Ultimele măsoară gradul de realizare a obiectivelor imediate sau îndepărtate și conțin volumul informațiilor necesare pentru evaluarea activității elevului și deci a profesorului. În funcție de momentul în care se aplică, testele pot fi inițiale, de progres sau informative și finale. Timpul în care se administrează proba trebuie să fie același pentru toți elevii. Elevii trebuie să cunoască numărul de puncte acordat fiecărui item, astfel încât aprecierea probelor să fie în concordanță cu nota acordată de profesor după corectare.

În general, puține lecții de limba sau literatura română sunt de un anumit tip pur. Când se urmărește realizarea mai multor sarcini didactice, se efectuează o lecție mixtă, care cuprinde elemente combinate din două sau chiar trei tipuri.

Prezentăm, în continuare, rolul și importanța diferitelor compartimente sau nivele ale limbii, precum și diverse tipuri de realizare a orelor de limbă și literatură.

5.6 Fonetica. În cadrul predării limbii române la clasele gimnaziale studiul foneticii contribuie la înțelegerea fenomenelor gramaticale și la însușirea unei exprimări orale și scrise.

Elevii își însușesc normele pronunțării literare, își dau mai bine seama de legătura dintre rostire și scriere.

Cunoștințele dobândite de elevi cu prilejul studierii foneticii (prevăzute în actuala *Programă de limba și literatura română* pentru gimnaziu, doar cu patru ore la începutul clasei a V-a) trebuie completate cu o serie de deprinderi ortoepice și ortografice. Regulile ortografice învățate trebuie să fie aplicate conștient de către elevi în scriere.

O temeinică însușire a foneticii îi ajută pe elevi la învățarea limbilor străine (folosirea unor noțiuni de terminologie fonetică,

în alegerea modului de pronun are corectă a cuvintelor, deprinderea de a folosi dic ionarul etc.).

No iunile de „*sunet*” și „*literă*” sînt cunoscute de elevi din ciclul primar. Profesorul trebuie să insiste asupra corespondenței dintre litere și sunete – prin diverse exerciții ortografice, cu mult mai multe decât prevede manualul. În analiza *vocalelor și consoanelor*, chiar dacă nu cunosc terminologia caracteristică sunetelor, denumirea lor în funcție de locul de articulare, modul de articulare etc., elevii trebuie să știe că la pronunțarea vocalelor, aerului expirat nu i se opune nici un obstacol, pe când la pronunțarea consoanelor, obstacolul poate fi format fie de buze (ca în cazul lui [m], [p], [b]), fie de dinți ([d], [t]), fie de limbă și palat ([k], [g]) etc.

No iunile de *semivocală, diftong, triftong, hiat* îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine *silaba*, componența ei, regulile *despărțirii în silabe*, folosirea *cratimei* etc. La predarea diftongilor și a triftongilor se atrage atenția că acestea pot exista într-un cuvânt sau se pot realiza prin alăturarea a două cuvinte, ca în cazul cuvintelor scrise cu cratimă – precum [ia] și [i-a] (dat) etc.

O problemă mai puțin dezbătută pe care o implică studiul foneticii este aceea a formării deprinderilor ortoepice la elevi. Pentru aceasta este necesar să se dea atenție coninutului vorbirii și aplicării normelor limbii literare. Concret, acestea se pot realiza prin citirea expresivă, corectare sistematică și continuă a greșelilor de exprimare.

Vorbirea profesorului trebuie să fie un model sau un exemplu pentru elevi. Cum foneticii îi este acordat un număr redus de ore, cunoștințele acestui nivel al limbii pot fi verificate și exersate în cadrul altor ore de limba română când se studiază ortografia.

5.7 Vocabularul. În gimnaziu, vocabularul este prevăzut în programă cu 19 ore la clasa V-a – elevii își însușesc no iunile elementare de *cuvânt, rădăcină, radical, sufix, prefix, cuvânt de bază, cuvânt derivat, cuvânt compus, structura cuvântului, sinonimie*; la clasa VI-a se actualizează prin exerciții cunoștințele asimilate în clasa V-a, sfera cunoștințelor extinzându-se prin no iunile de *regionalism, arhaism, antonime*, ca și prin exerciții de folosire a diferitelor tipuri de *dic ionare*. La clasa VII-a se prevede recapitularea cunoștințelor însușite în clasele anterioare, adăugându-se no iunile de *omonime, paronime, polisemantism, neologisme*, pentru ca la clasa VIII-a elevii să cunoască *originea limbii române, caracterul ei latin, no iunile de vocabular*

fundamental, masa vocabularului, sensul propriu și figurat, sensul de bază și secundar al cuvintelor, ca și pleonasmul, argoul și jargonul.

Din prezentarea aceasta reiese caracterul gradat al cunoștințelor, studierea lor în sistem concentric în conformitate cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Vocabularul se exersează, de astfel, prin toate lecțiile de limba și literatura română.

Cunoștințele privitoare la structura cuvintelor îi ajută pe elevi să înțeleagă categoriile gramaticale (genuri, moduri, timpuri), desinențele etc., să observe relațiile dintre cuvinte – în sensul că pornind de la un cuvânt, pot forma alte cuvinte cu sens asemănător în cadrul aceleiași părți de vorbire sau trecând la altă parte de vorbire.

La clasa a V-a elevii trebuie să-și însușească corect no iunile de rădăcină și cuvânt de bază, derivate cu sufixe și prefixe, familie lexicală. Cele mai dese greșeli în formarea familiei lexicale a unui cuvânt sînt cele prin care se asociază cuvinte ca formate de la aceeași rădăcină, dar care nu au între ele nici o legătură din punct de vedere semantic.

Derivarea cu sufixe și prefixe trebuie să fie un mijloc de îmbogățire a vocabularului, sufixele și prefixele fiind și o modalitate de asigurare a valorii stilistice a cuvintelor.

Compunerea trebuie înțeleasă ca având un rol important în flexiune și ortografie.

Însușirea și utilizarea corectă a cuvintelor – cu toate sensurile lor – constituie un obiectiv general al limbii române și un sprijin real pentru înțelegerea textului literar. De aceea, semantica își realizează scopul atât prin orele speciale de lexic, cât și prin cele de literatură și se verifică prin competențele de limbaj ale elevilor.

5. 8 Morfosintaxa. Gramatica sau morfosintaxa ocupă cel mai mare spațiu în cadrul orelor de limba română, dat fiind rolul acesteia de a contribui la formarea și dezvoltarea gândirii logice, de a oferi suficiente posibilități de exersare a capacităților de limbaj – prin diverse forme ale cuvintelor și prin relațiile care se stabilesc între ele.

Prin morfologie – părțile de vorbire flexibile: substantivul, articolul, adjectivul, pronumele, numeralul și verbul sau neflexibile: adverbul, prepoziția, conjuncția, interjecția, precum și categoriile gramaticale: gen, număr, caz, determinare, persoană, mod, timp, diateză, comparație – elevii intră în contact cu bogăția și sensul formelor existente în limba română, își însușesc regulile flexiunii cuvintelor, formele gramaticale corecte, variantele, formele populare etc.

Dincolo de dificultățile și greșelile aferente părților de vorbire – precum sînt formele incorecte de plural la substantive, utilizarea greșită a pronumelui relativ sau a articolului posesiv etc. –, profesorul trebuie să urmărească, pe lângă aspectele teoretice, mai ales latura practică a morfosintaxei, valorificarea cunoștințelor pe care elevii și le-au însușit în comunicarea orală și scrisă, în diferite stiluri funcționale, în explicarea ortografiei ori a raporturilor cu celelalte compartimente ale limbii.

Sintaxa propoziției și a frazei este cea prin care se verifică exactitatea și expresivitatea în limbajul oral sau scris. Elevii își însușesc categoriile sintactice: unități sintactice, funcții și relații sintactice, ca și mijloacele de realizare a acestora: acord, topică, joncțiune, juxtapunere etc., dar trebuie să-și formeze deprinderea de a le folosi în vorbirea curentă, de a le folosi în diferite situații.

Toate aceste compartimente ale limbii – fonetica, lexicul, morfosintaxa – trebuie să asigure prin studiul lor exprimarea corectă și fluentă, capacitatea elevilor de dialoga cu facilități, de a folosi cuvintele cu sensurile adecvate, dezvoltarea unei motivații sau atitudini în urma receptării limbii literare în vorbire sau în scris.

5.9 Ortografia, ortoepia și punctuația. Ortografia, ortoepia și punctuația se studiază paralel cu fonetica, lexicul și gramatica, mai precis, în cadrul acestora, întrucât predarea ortografiei se bazează pe fonetică și morfologie, punctuația nu se poate însuși fără sprijinul sintaxei.

În urma absolvirii ciclului gimnazial, elevii trebuie să aibă formate deprinderile ortografice și de punctuație, să poată explica scrierea cuvintelor pe baza structurii lor ori în funcție de particularitățile fonetice, morfologice etc. După însușirea oricărei reguli ortografice, aceasta trebuie să fie aplicată și, prin folosire, să devină deprindere. Scrișul, la rândul său, implică cerințe de ordin științific – să fie conform normelor literare – și estetic – să fie lizibil, frumos. Greșelile ortografice, ortoepice sau de punctuație (în special cratima și virgula) trebuie să fie semnalate și corectate în orice moment apar, indiferent de tipul lecției ori de evenimentul instructiv, și acest fapt de limbă ar trebui să preocupe pe toți profesorii, nu numai pe cei de limba română. Numai astfel s-ar putea asigura formarea deprinderilor de scriere și de pronunție corectă, fapt care încă nu este suficient rezolvat în școală.

5.10 Comentariul literar constituie modalitatea de bază în studierea literaturii române. Opera literară este privită ca un sistem ce se raportează la diverse straturi, la subsisteme ce compun o unitate, ca expresie a realului concretizat în semne estetice. Valențele ei se dezvăluie doar în relația cu cititorul, care, în măsura tehnicilor de receptare pe care le posedă, pătrunde în semnificațiile ei.

Privită ca un sistem alcătuit din mai multe straturi, opera literară a constituit obiectul cercetării multor teoreticieni ai literaturii. Wellek și Warren stabilesc trei straturi ce compun sistemul operei:

- 1) stratul sonor;
- 2) stratul unităților semantice (fiecare cuvânt își are sensul său, se combină, în cadrul contextului, în unități, sintagme, propoziții);
- 3) stratul obiectelor reprezentate (lumea scriitorului, personajele, cadrul acțiunii etc.).

Pornind de la acestea, se poate opera analitic pe următoarele straturi:

- a) stratul sonor (frecvența și distribuția sunetelor, organizarea metrică a versurilor);
- b) stratul gramatical (cuvintele din punct de vedere morfologic și sintactic);
- c) stratul lexical și semantic (sensurile proprii și figurate ale cuvintelor, frecvența arhaismelor, neologismelor etc., efectele lor artistice);
- d) sistemul de imagini (procedeele figurative, procedeele narative sau descriptive, tipologia personajelor);
- e) raportul operă – realitate (mesajul operei care vehiculează concepțiile scriitorului, semnificația contemporană a operei).

Comentariul literar din perspectivă structurală, sociologică, psihologică, stilistică etc. își găsește aplicare în critica literară, în cadrul „analizei literare specializate”. Ca modalitate specifică receptării literaturii în școală, el preia de la critica literară acele mijloace care facilitează înarmarea elevilor cu criterii forme de interpretare și apreciere. Scopul lui este formarea unui cititor pasionat și avizat, capabil să discernă valorile spirituale, să cunoască tehnicile compoziționale și de expresie ale operei literare, să-și asume ideile ca pe niște obiective operaționale în educația estetică și morală – cetățenească. În abordarea textului literar trebuie să se țină seama de câteva principii:

- să se analizeze simultan conținutul și forma;

- opera ia de analiză să fie urmată de cea de sinteză;
- să se aibă în vedere interferența dintre curente, genuri și specii;
- accentul să fie pus pe valoarea estetică a operei;
- comentariul literar se face pe baza dialogului viu dintre profesor și elev.

În realizarea sa, comentariul literar presupune studiul contextului (cadrul social istoric în care a fost creată opera; curentul literar sau mișcarea de idei în care se scrie) și studiul propriu – zis al operei concretizată în:

- contactul direct cu opera prin lectură;
- analiza componentelor operei literare (compoziție, conținut de idei, sentimente, acțiuni, fapte, personaje, moduri de expunere, elemente de limbă și stil, ritmul și metrica versului etc.);
- explicația operei din perspectivă istorică, sociologică, psihologică prin prezentarea mesajului transmis de scriitor, prin concepția și atitudinea scriitorului față de cele relatate în operă;
- fixarea locului operei, integrarea ei într-un sistem de valori estetice, sociale, naționale și universale.

Procedura analitică deprinsă în învățământul gimnazial se extinde în învățământul liceal, prin operaia logice inductive și deductive, elevii ajungând la abstractizare și conceptualizare și trecând la procesul de conștientizare a cunoștințelor dobândite.

5.11 Prezentarea unui scriitor. Lecțiile de prezentare a unui scriitor presupun „contemporaneizarea unei opere”, aducerea ei în câmpul de interes al tinerilor cititori, în mod selectiv, atât din punct de vedere estetic, cât și general – cultural.

Predarea-învățarea presupune o „ordonare a cunoștințelor fundamentale” privind:

- Viața
- ambianța socială
 - mediul familial
 - data nașterii
 - copilăria
 - studiile
 - influențele unor scriitori
 - debutul
 - activitatea propriu-zisă, literară și extraliterară

- perioada maturității, ca om și ca artist
- ultimii ani din viață

Opera

- particularitățile operei
- tematica
- monografiile, studii critice despre autor
- originalitatea, modernitatea operei (locul ocupat de scriitor în literatura română și, evident, în cea universală)

5.12 Concepte operaționale de teorie a literaturii și stilistică

sînt noțiunile fundamentale utilizate frecvent în realizarea comentariului literar ori a analizei literare, în ideea receptării conștiente a operei literare. Limbajul specific literaturii include concepte operaționale precum:

- opera literară
- temă
 - idee
 - motiv
 - subiect

categorii estetice

figuri de stil

elemente de prozodie

genuri literare

specii literare

Scopul cunoașterii acestor noțiuni de teorie literară este formarea priceperilor și a deprinderilor de a interpreta un text literar. Ordinea predării și învățării este aceea de la general la particular, de la problemele de conținut la cele de formă, de la opera privită ca întreg la elementele ei componente.

5.13 Compunerile școlare reprezintă un aspect al muncii independente a elevilor și totodată o formă a exercițiului literar, un procedeu de formare a deprinderilor de exprimare corectă și frumoasă a elevilor. Prin ele se dezvoltă spiritul de observație, gândire, sensibilitatea și imaginația creatoare a elevilor, precum și capacitatea de exprimare orală și scrisă a acestora.

Compunerile după texte literare se prezintă sub mai multe forme: **reproducerea** orală sau scrisă a textului (de obicei narativ sau descriptiv), **rezumatul**, **transformarea vorbirii directe în vorbire**

indirectă (parțială sau completă), *recenzia*, *referatul*, *paralela*, *sinteza* etc.

Compunerile la temă liberă sânt: *compunerile după ilustrații cu destinație specială* (tip *cererea*, *scrisoarea*, *articolul* etc.) sau *compuneri libere, creatoare*, în care se lasă libere imaginația și talentul literar al elevilor.

În atenția profesorului trebuie să stea organizarea și pregătirea pentru ora de compunere, respectarea etapelor elaborării unei compuneri, discutarea acesteia sub diverse aspecte (grafic, estetic etc.).

5.14 Lectura suplimentară organizată și îndrumată cu pricepere, creează elevilor interesul, obișnuința și pasiunea pentru literatură.

Profesorul poate lăsa o oarecare libertate în alegerea scriitorilor și operelor literare, potrivit preferințelor și necesităților lor spirituale. Ceea ce interesează este gradul în care, prin cartea citită, elevii și-au dezvoltat simțul și gustul estetic, nu cantitatea și volumul apreciabil al lecturii personale, ci calitatea asimilării, modul în care se răsfrâng cele citite asupra conștiinței și comportamentul elevilor.

Lectura suplimentară trebuie verificată și dirijată periodic de profesor, cantitatea trebuie corelată cu calitatea, așa încât să nu se ajungă la supraîncărcarea elevilor, dar nici la un mijloc facil de distracție, la superficialitate. Profesorul trebuie să observe atitudinea elevului față de literatura citită și implicit influențele educative și instructive ale acesteia asupra lui.

Note bibliografice:

1. Stoica, Marin, Caiet de practică pedagogică, Univ. din Craiova, 1988, p.14.
2. Bărboi, Constanța (coord.), Metodica predării limbii și literaturii române, p. 232.
3. MÎ, Limba română – Curriculum școlar..., p.8.
4. Ghinescu, Florenta, Stoica, Eugen, Metodica predării limbii și literaturii române, p. 105-106.
5. Stoica, Dumitru, Stoica, Marin, Psihopedagogia, p. 155.
6. Bărboi, Constanța (coordonator), Metodica predării limbii și literaturii române în liceu, EDP, București, 1983, p.163.
7. Stoica, Marin, Pedagogie școlară pentru cadrele didactice înscrise la definitivat, gradul al II-lea, gradul I și la perfecționare, p. 168.
8. Neșțian, Valeriu C., Metodica predării textului literar în liceu, EDP, București, 1998, p. 40.

9. Wellek și Warren, Teoria literaturii, București, Editura pentru Literatura Universală, 1967, p. 202.

10. Parfeni, C., Literatura în școală, București, EDP, 1977, p. 72.

CAPITOLUL VI. RECEPTAREA LITERATURII ÎN ȘCOALĂ

6.1. Principiile de ghidare a didacticii speciale (*Metodica predării limbii și literaturii*)

6.2 Importanța și locul disciplinei *Literatura română* în școală

Obiective:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

- să identifice principiile de ghidare a metodicii predării limbii și literaturii;
- să definească importanța și locul disciplinei *Literatura română* în școală;
- să identifice obiectivele generale ale receptării literaturii în școală;
- să distingă cerințele speciale privind receptarea literaturii în școală.

Literatura română constituie cel de-al doilea mare compartiment al disciplinei pedagogico-didactice numite *metodica studierii limbii și literaturii* – o didactică specială, cu aplicabilitate asupra a două demersuri esențiale de investigare a realității, cu profiluri distincte: unul cu evident caracter științific, *lingvistica* (demers care operează în virtutea unor legi precise și cu metode adecvate), și unul care aparține domeniului artei, unde legăturile nu mai sunt atât de precise, pentru că aici cunoașterea se înfăptuiește prin căi și mijloace cu totul specifice, printre care intuitivă artistică deține un rol esențial, iar textualizarea acesteia se realizează printr-un limbaj propriu, prin excelență conotativ și, ca atare, pretabil la multiple interpretări.

6.1 Principiile de ghidare a didacticii speciale. În consecință, obiectul investigării didactico-metodice a acestui al doilea domeniu de

cunoaștere, în viziune modernă, este literatura ca ramură a artei, precizare extrem de importantă, pentru procesul restructurării însușirii de către elevi a specificului artei, în general, și al literaturii, în special. În învățământul preuniversitar, prin obiectul literatura română nu „istoria literaturii” trebuie să se înțeleagă, cum s-a înțeles, în învățământul tradițional (viziune reperabilă însă chiar în programele școlare noi, în curs de elaborare), ci literatura română ca artă, un continuu proces de dezvoltare, ca viziune și ca limbaj artistic. În acest context problematic, apare, firesc, întrebarea: Cu ce trebuie să se ocupe metodică abordării literaturii în școală: cu „predarea” sau cu „receptarea” literaturii? Răspunsul nostru categoric este că, literatura fiind artă, metodică modernă a cunoașterii ei nu „predarea” ei trebuie să o urmărească (ceea ce ar fi un nonsens), ci „receptarea” ei, ceea ce înseamnă cu totul altceva. Prin „predare” se înțelege, în general, emiterea de informații despre o anumită realitate, proces în care emițătorul deține un rol activ, iar cel ce ascultă, unul pasiv, crezându-l pe cuvânt pe cel dintâi. Or, cum s-ar putea vorbi de „predare”, în cazul unei partituri muzicale, al unui tablou sau, în ceea ce ne interesează, aici, în mod deosebit, al unei poezii, al unei drame, care implică universuri imaginare, fictive, menite să sensibilizeze cititorul, să-l stimuleze imaginația, pentru a-l proiecta în aceste universuri fictive? În nici un fel! Pentru că, în cazul „predării” unei opere literare, este, de fapt, vorba despre transmiterea unor impresii sau judecăți critice ale emițătorului.

Pe de altă parte, studiul literaturii aduce o contribuție substanțială la realizarea educației multilaterale a elevilor, contribuind la cultivarea gândirii, a orizontului intelectual și cultural al acestora, la formarea concepției despre lume și viață.

Unul din obiectivele principale ale studiului literaturii la acest nivel este sensibilizarea elevilor față de frumosul literar, formarea lor ca cititori de literatură, dezvoltarea motivațiilor și înclinărilor pentru lectură, cultivarea gustului estetic, a discernământului critic, a judecății de valoare. Toate acestea se realizează dacă elevul va fi sensibilizat prin

fora de sugestie a limbajului poetic al operelor literare și nu numai prin comentariul profesorului pe marginea acestora. Totodată, „trăirea” emoțional-reflexivă a universului operei de către elevi este singura cale de educație morală a lor. Antrenarea în dezbateri, pentru confirmarea sau infirmarea unor teze, stimularea discuțiilor controversate între elevi, înlăturarea oricăror inhibiții în fața autorității profesorului, de conformism sau de raporturile competitive dintre elevi sunt factori care pun în centrul receptării operei literare personalitatea elevului, condiționându-i dezvoltarea, împlinirea.

Pentru realizarea acestor obiective complexe profesorul nu trebuie să uite că literatura *nu se predă*. „Pot fi descrise însă structura operei și regulile de funcționare ale întregului. Profesorul poate deci să-i înarmeze pe elevi cu o anumită metodologie, care, bazându-se pe înțelegerea operei ca organism complex structurat, să permită în practică apropierea adecvată a textului, bazat pe respectul pentru normele specifice ce-l guvernează.” (V. Goia)

Prin limbajul ei conotativ, literatura favorizează lecturile (rezonanțe, interpretări) multiple, în funcție de gradul receptivității literar-artistice a cititorilor. Ca atare, o metodică modernă a însușirii limbajului specific al literaturii trebuie să se preocupe de procesul *receptării* artistice a operelor, de metodele, procedeele și mijloacele specifice ale acestui proces, de înlesnirea contactului direct al elevului cu opera literară.

O asemenea didactică specială ar trebui ca, plecând de la statutul artistic al literaturii, să se ghideze după anumite principii, pe care am dori să le menționăm, pe scurt.

- a. *Transfigurând* realitatea, printr-un demers *sui generis*, impregnat de o intensă participare emoțională, *fenomenul literar se impune a fi înțeles ca expresie a creativității omului și raportat permanent la artele conexe*.
- b. Apărând într-un context de determinări (istorico-sociale, filosofice, culturale), *fenomenul literar trebuie raportat la*

împrejurările în care, a apărut, dar fără excese istoriste, sociologizante etc., ci într-o viziune deschisă interpretărilor nuanțate.

- c. Opera literară (poezia, în special) fiind o „tipicitate caracteristică polisemă”, spre deosebire de știință în general, care e o „tipicitate caracteristică univocă”, trebuie receptată direct de către elevi, fiecare operă pretându-se la o lectură particulară, în funcție de trăsăturile sale intrinsece. Folosind un limbaj specific (inefabil, ambiguu, sugestiv, muzical, nelimitat creativ, imprevizibil, afectiv, deschis, alogic, netraductibil), opera literară solicită implicarea permanentă a receptivității elevilor în comentarea ei, cu deschidere specială spre analiza stilului (expresivității) limbajului ei.
- d. Opera literară reprezentând o structură specifică, a cărei existență estetică se înfiripă în act (adică în contactul direct cu o subiectivitate receptoare), se impune ca, în acest act de identificare și de interpretare a elementelor ei structurale, să se îmbine, diferentiat, în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor și de individualitatea operei, diverse perspective de lectură.
- e. Prin natura sa artistică, opera literară are un caracter autofuncțional, „scopul” ei fiind unul estetic, ceea ce impune imperativul evitării transformării comentariului ei în considerații istorice propriu-zise, sociologice, moralizatoare, cum, în mod eronat, se mai procedează încă, atât în unele manuale, cât și în discuțiile purtate cu elevii în clasă.

6.2 Importanța și locul disciplinei literatura română în școală

Importanța acestei „discipline” școlare reiese din specificitatea artistică a ei, schițată, sumar, mai înainte, prin care realizarea obiectivelor generale instructive, educativ-formative ale învățământului se poate înfăptui, pe calea sensibilizării elevilor. Prin intermediul modelelor de artă literară oferite spre receptare, obiectul acesta acționează direct asupra sensibilității și, implicit, conștiinței lor, inoculându-le cunoștințe, idei, sentimente și modelându-le atitudini, comportamente umane.

De importanța educativă deosebită a disciplinei depinde și locul pe care ea îl are în planurile de învățământ. În toate ciclurile de învățământ și în toate clasele, indiferent de profilul școlilor, literatura română este prezentă, în diferite grade de relevanță. În ciclul gimnazial, ea este reprezentată prin multe opere aparținând diferitelor genuri și specii, receptarea lor fiind, în noile manuale alternative, strâns împletită cu studierea limbii române. În ciclul liceal, literatura este și va trebui să fie bine reprezentată, iar receptarea ei va trebui să iasă din limitele unor criterii extraestetice (istoriste, sociologizante, moralizante etc.), operante sub diverse forme, în vechile manuale.

Obiectivele generale ale receptării literaturii în școală

Studiul literaturii în școală aduce o contribuție substanțială la realizarea educației multilaterale, contribuind la cultivarea gândirii, a orizontului intelectual și cultural al acestora, la formarea concepției despre lume și viață. Se impune să precizăm că obiectivele cunoașterii literaturii române ca proces didactic desfășurat într-o viziune modernă, în școala de cultură generală, sunt formarea interesului elevilor pentru lectura textelor literare și, pe această cale, modelarea gustului lor estetic. Indiscutabil că, în obiectivul acesta general, se includ și alte obiective, precum: cultivarea gândirii, a imaginației (îndeosebi a celei creatoare), a spiritului de observație, a exprimării, cât și educarea unor sentimente deosebite, precum cele morale (solidaritatea umană, atașamentul față de

ceea ce înseamnă adevărul, binele și frumosul, fa ă de locul în care ne-am ivit în lume: familie, sat, oraș, ara natală), cât și formarea unei conduite civilizate în societate. Nu trebuie uitat însă ceea ce este prioritar: finalitatea principală a procesului de receptare a literaturii în școală rămâne aceea de a forma din elevi cititori de literatură, în devenire oameni cu deprinderea de a citi, zilnic, ceva interesant, capabil de a adopta o pozi ie personală fa ă de lecturile lor.

Cerin e speciale privind receptarea literaturii în școală

Din natura specifică a disciplinei reies câteva cerin e de ordin didactic, care trebuie permanent avute în vedere în desfășurarea procesului cunoașterii operelor literare, în context școlar:

- a. Textele literar-artistice și comentarea lor în școală impun în elegerea faptului că ele devin mijloace pentru formarea elevilor ca cititori aviza i de literatură, cu alte cuvinte, pentru cultivarea receptivității lor literare, ceea ce mai înseamnă și abandonarea practicii de a pune accentul pe excesul de informa ii istorico-literare, bibliografice, istorice, sociale etc.
- b. Se impune ca elevii să fie permanent puși în contactul direct cu operele, să fie stimulată, pe această cale, sensibilitatea lor, ceea ce presupune abandonarea obiceiului de a transmite observa iile critice ale altora despre operele în cauză.
- c. Tot din natura specific artistică a disciplinei reiese cerin a ca profesorul să devină din transmi ător de informa ii (istorico-literare, critice etc.) un ghid priceput, care să conducă elevii în în elegerea limbajului literar. De aici decurge obliga ia de a veghea la formarea și consolidarea deprinderilor elevilor de a citi (curent, conștient și, mai ales, expresiv), de a-și exprima impresiile de lectură într-o vorbire și scriere corecte, de a-și însuși un limbaj critic

adecvat, de a le asigura un orizont cultural care să înlesnească surprinderea inten ionalității lor virtuale ale operelor.

- d. Profesorului de literatură i se cere să nu uite niciodată că literatura este unul din obiectele chemate să contribuie la realizarea *educa iei estetice* a elevilor, alături de alte obiecte, precum muzica, desenul (încă insuficient reprezentate în planurile de învă ământ ale unor cicluri, precum cel gimnazial, dar, mai ales, cel liceal). Cerin a aceasta înseamnă ca profesorul, bazându-se pe virtu ile estetice ale textelor literare, să se preocupe de dezvoltarea gustului pentru *frumosul artistic* (deci să nu neglijeze raportarea – de câte ori este cazul – operei literare la opere din alte domenii ale artei – muzică, pictură, sculptură, arhitectură, cinema) pentru frumosul din natură, din rela iile interumane, să aibă în aten ie cristalizarea criteriilor de apreciere a valorilor literar-artistice.
- e. Cerin ele men ionate nu pot fi respectate fără ca profesorul de literatură să fie el însuși un cititor avizat de literatură, capabil de reac ii și interpretări personale ale fenomenelor literare și în măsură să acceseze pătrunderea elevilor în mecanismele intrinsece ale textelor literare.

Bibliografie:

1. Pâslaru, V. Construc ie și dezvoltare curriculară. Chișinău, 2005
2. Parfene, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași, 1999
3. Academia Română. Gramatica limbii române, vol. I, II, edi ia a II-a, București, Editura Academiei, 1963.

4. Alexandrescu, Sorin, „Simbol și simbolizare”, în vol. *Studii de poetică și stilistică*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1975.

5. Bagdasar, Radu. *Critică și cibernetică*. București: Editura Univers, 1983.

CAPITOLUL VII. STUDIUL LITERATURII ÎN CLASELE GIMNAZIALE

7.1. Etapele studiului literaturii în școală

7.2. Modalități de abordare a studiului textului literar în clasele gimnaziale

7.3. Modelul structural al studiului literaturii în clasele gimnaziale

Obiective:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

- să identifice etapele studiului literaturii în școală;
- să determine modalitățile de abordare a studiului textului literar în clasele gimnaziale;
- să explice modelul structural al studiului literaturii în clasele gimnaziale.

7.1. Etapele studiului literaturii în școală

Studiul literaturii în școală este un proces complex care începe cu însușirea instrumentarului tehnic al lecturii, continuă cu formarea capacității de a recepta complex opera literară, de a o comenta și interpreta, urmărind în final formarea gustului estetic.

Obiectivul final al studiului literaturii în școală este acela de a forma din elevi cititori de literatură, oameni cu deprinderea de a citi permanent, capabili să recepteze mesajele transmise de operele literale citite și să adopte o atitudine personală față de lecturile lor.

Pe parcursul claselor școlii primare, procesul de studiere a literaturii cunoaște mai multe etape, fiecare vizând obiective comune și specifice.

a. Etapa *citirii explicative*, corespunzătoare claselor școlii primare, are ca obiective însușirea instrumentarului tehnic al lecturii (sunet, literă, cuvânt, enunț, text etc.), formarea deprinderilor de lectură corectă, curentă și expresivă, îmbogățirea vocabularului și exprimării elevilor. Materialul de studiu este oferit de cartea de citire, care cuprinde texte de mică întindere cu conținut literar dar și științific (istoric, geografic, cunoștințe despre natură etc.). Modalitatea principală de studiere a textelor este citirea explicativă. Tot acum se pun bazele deprinderilor de a extrage ideile dintr-un text, de a ”rezuma” conținutul unor texte diverse, de a expune logic, succesiv (oral sau în scris) fapte narate în texte sau întâmplări trăite. Se urmărește totodată sensibilizarea elevilor la frumosul exprimat de operele literare, mai ales prin studiul poeziilor lirice, și formarea gustului pentru literatură.

b. Etapa *lecturii literare* este corespunzătoare studiului literaturii în clasele gimnaziale. Esențial pentru această etapă este faptul că manualele școlare cuprind numai texte (lecturi) aparținând literaturii artistice, selectate pe baza unor criterii multiple: valoare literară, valoare educativ-formativă, posibilități de reliefare pe baza lor a unor noțiuni de literatură și teorie literară, accesibilitate etc., toate vizând realizarea obiectivelor formative ale studiului. Textele, cu o tematică diversă, sunt fie opere integrale (schite, povestiri, fabule, doine, balade etc.), fie fragmente, selecția fiind făcută cu precădere din literatura română. În această perioadă se pun bazele percepției operei literare ca formă specifică de reflectare a realității, se însușesc elementele necesare comentării și analizei operelor literare în funcție de gen, specie etc., se îmbogățesc vocabularul și exprimarea elevilor, se lărgesc experiențele de viață cu ajutorul literaturii și, invers, experiențele de viață acumulate în această perioadă permite receptarea mai aprofundată a operelor literare. Ceea ce caracterizează această perioadă este trecerea de la receptarea

textului ca mijloc de comunicare la receptarea literaturii ca modalitate specifică de comunicare (comunicare literară), la receptarea estetică a literaturii.

c. Studiul no iunilor de *teorie literară* și de literatură nu constituie în această perioadă o etapă distinctă. No iunile respective se studiază în clasele gimnaziale în strânsă legătură cu studiul textului literar. Dintre no iunile care se studiază în această perioadă men ionăm: opera literară și opera științifică; opera narativă, lirică, dramatică, modurile de expunere, transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă, structura operei, momentele subiectului, unele specii literare (schi a, nuvela, romanul, opera dramatică, poemul, balada etc.), figuri de stil (epitetul, comparația, personificarea, metafora etc.), no iuni de metrică și prozodie.

No iunile de teorie literară sunt reluate și studiate sistematic la începutul primei clase de liceu, urmând să fie apoi aprofundate paralel cu studiul unor opere reprezentative ale literaturii române (ex. no iunea de nuvela se completează cu no iunea de nuvelă romantică, realistă, psihologică, naturalista, fantastică).

d. Etapa studierii literaturii române *în dezvoltarea ei istorică* corespunde studiului literaturii române în clasele liceale și urmărește cunoașterea scriitorilor și a operelor reprezentative ale literaturii române. Studiul literaturii române se încheie cu unele sinteze menite să evidențieze evoluția și personalitatea literaturii române și s-o încadreze în literatura universală. Modalitățile de abordare a studiului la acest nivel sunt: comentariul literar, caracterizarea generală, analiza literară sau sinteza.

7.2. Modalități de abordare a studiului textului literar în clasele gimnaziale

Modalitățile de apropiere a elevilor de textul literar în clasele gimnaziale sunt diferite în funcție de particularitățile de vârstă, de experiența de viață și de lectura elevilor, precum și de specificul fiecărui text literar. De aceea ni se pare nimerita vorbi de nivele ale

comentariului literar, sugerând caracterul procesual al activității de receptare a literaturii în școală, receptare care presupune ca obiectiv nu numai formarea consumatorului obișnuit de lucrătură, un cititor capabil să se entuziasmeze, să exclame, să refuze categoric și în afara calculului strategic, un cititor pasionat și totuși avertizat prin lecturi, asociații, și meditații asupra unor texte, ci și obiective educativ - formative complexe (de la descoperirea mesajului și structurii artistice a operei la formarea de cititori avizați de lectură și de la în alegerea "lumii" operei literare, la încorporarea în propria personalitate a unor trăsături general-umane etc.).

Activitatea de studiere a literaturii în școală este realizată prin: explicare de text, comentare și interpretare de text sau prin analiză literară.

Explicarea de text este identificată cu comentariul de text sau cu analiza literară. Considerăm însă că în procesul de studiere a textului literar explicarea de text trebuie înțeleasă în două sensuri. În primul rând, ca o explicație de gradul I, care constituie un prim nivel al studiului textului. Ea constă în explicarea și în alegerea textului în literalitatea lui, aceasta presupunând contactul cu opera literară (fie prin lectura model a profesorului, fie prin lectura prealabilă a textului de către elevi, lectură care asigură perceperea globală a textului supus investigației), explicarea cuvintelor și expresiilor (fie de către profesor, fie de către elevi cu ajutorul dicționarelor). Ea constituie condiția prealabilă a activității de comentare și interpretare a textului. De altfel, această formă de activitate este predominantă în clasele primare, când modalitatea principală de studiere a textelor este lectura explicativă.

În alt sens, întâlnit în special în studii franceze, explicarea de text este egală cu analiza literară. Scopul unei astfel de explicații ar fi "descrierea a tot ce este în text și numai ce este în text".

Comentariul și interpretarea de text, privite din perspectiva didacticii, se constituie ca trepte ce urmează explicației de gradul I. A comenta un text literar înseamnă a-i dezvălui trăsăturile caracteristice

care fac ca acest text să fie literatură, adică mesaj exprimat într-o formă specifică (specific ce înseamnă de un anumit cod, caracteristic artei literare în general, având apartenență de gen, specie etc.). A comenta un text înseamnă a-i dezvălui atât elementele de text cât și pe cele de subtext, precum și mijloacele de exprimare a acestora, modul în care anumite conținuturi și semnificații se transmit prin anumite forme și modalități de organizare a mesajului în cadrul discursului literar.

A comenta, privit prin prisma elevului ca receptor, presupune un exercițiu vizând formarea viitorului cititor de literatură, exercițiu care duce la înțelegerea treptată a specificului operei literare. Aceasta presupune libertatea de a căuta și descoperi acest specific, de a-și exprima opiniile. Evident, este necesară o îndrumare, o dirijare care să nu fie rigidă, să nu presupună aplicarea unui șablon, a unui "pat al lui Procust", pentru fiecare text supus investigației. Nu este însă vorba de o relativizare a interpretării, de o "critică impresionistă" bazată pe gustul de circumstanță al elevului sau profesorului.

Tocmai de aceea, autorii care au abordat aspectele studiului textului literar în școală au încercat să stabilească și unele repere. Astfel, Gustav Lanson propunea următorul algoritm:

- geneza operei, locul ei în opera autorului și în epocă; citirea model;
- semnalarea problemei de bază, a trăsăturii caracteristice a textului;
- stabilirea compoziției operei;
- analiza amănunțită a operei în formă lineară;
- sinteza, valoarea operei.

După H. Hatzfeld, care situează interpretarea de text (comentariul) sub semnul criticii stilistice, "temele" propuse de Lanson sunt valabile doar atunci când ne referim la cadrul exterior al textului, pentru aceasta propunând:

- delimitarea sau localizarea textului în cadrul operei din care este extras; încercarea de înțelegere generală a textului;

- interogarea surselor;
- cercetarea structurii textului (metrica, prozodia);
- analiza stilistică propriu-zisă.

C. Parfene, abordând problema studierii literale urii în școală din perspectivă structuralistă, preluând sugestii din studiile de acest tip, propune "planuri" diferite pentru comentarea operelor în funcție de genul literar căruia îi aparțin. Astfel, pentru operele lirice propune: adecvarea formei la conținut; forța expresivă a imaginilor; armonia și muzicalitatea versurilor.

Pentru textele epice: caracterul actual și în același timp general-uman al temei; organizarea materialului; viabilitatea personajelor; esența și caracterul conflictului; limba și stilul autorului.

Pentru operele dramatice: respectarea condițiilor scenice; concentrarea și conflictul dramatic; prioritatea conflictului.

Privind comentariul literar din perspectiva comentariilor făcute de către elevi la examenul de bacalaureat, un profesor francez (P. Cuenat) constata existența a patru tipuri de comentarii: a) comentariul prin parafrază (transpunere fără interes și stângaci a textului autorului); b) comentariul "în jurul textului", care nu exclude exprimarea originală a unor judecăți de valoare; c) comentariul tematic (când profesorul le-a indicat aspectele pe care să le surprindă); d) comentariul compozit.

Ceea ce ni se pare demn de subliniat este faptul că un comentariu nu trebuie să parcurgă în mod obligatoriu toate relațiile sau nivelele operei supuse investigației, în funcție de clasă, de specificul textului, profesorul va canaliza discuția asupra aspectelor semnificative, relevante ale textului. Tehnica este comparabilă cu aceea a utilizării reflectoarelor în timpul unui spectacol. Unghiul de "luminare" trebuie să fie cel adecvat operei și viziunii profesorului asupra posibilităților înfăptuirii comentariului, profesorul având rolul de regizor. Ni se pare demn de subliniat faptul că în interpretarea dec text nu trebuie eliminate comentariile extraliterare pe care o operă le poate provoca pentru că

literatura este, dintre toate artele, cea mai indicată pentru o abordare interdisciplinară, pentru educația multilaterală a elevilor.

Un comentariu eficient este cel care acordă prioritate textului, specificului său, cel care permanentizează dialogul și apelează la gândirea liberă și la imaginația creatoare a elevilor. Aceștia descoperă pe cont propriu și prin modalități didactice variate, ca urmare a lecturii integrale, semnificațiile unor fragmente de text, pentru a se ridica la concluzii asupra întregii opere.

Așadar, comentariul literar urmează explicarea de text și pregătește pe elevi pentru analize literare complexe. El presupune descoperirea sensurilor și semnificațiilor opereii la nivelul diverselor straturi ale acesteia. Astfel, la nivel lexical, comentariul de text presupune descoperirea sensurilor primare și secundare ale cuvintelor, a sensurilor figurate, identificarea relațiilor sintactico-morfologice dintre cuvinte, alegerea (selecția) cuvintelor, a unor anumite sensuri ale acestora etc.

Interpretarea textului presupune, credem, comentarea lui în lumina unei anumite concepții etice și estetice, influențând astfel procesul de formare moral-cetățenească a tinerei generații. Interpretarea este înscutată, concrescută din comentariu și nu apare ca adaos. Nivelul comentariului și interpretarea diferă în funcție de clasă, de experiența de viață și lectura elevilor, de însușirea noțiunilor de literatură și teorie literară etc.

Analiza literară îmbracă posibilități practice nelimitate de abordare a opereii literare. Aceste posibilități pot fi definite și grupate pe baza răspunsului la următoarele întrebări:

- Ce se urmărește în analiză ?
- În ce corelație ?
- Cu ce tehnică ?
- Cu ce scop ?

În analiza opereii (a unui text literar) se urmărește: nivelul expresiei lingvistice, nivelul compoziției, nivelul realității sau nivelul valențelor.

Corelațiile opereii pot fi evidențiate cu ajutorul unor metode specifice. Aceste corelații și metode sunt:

Corelații ale opereii	Metode de abordare
- operă-autor - opera și sursele ei - opera și textul - operă și cititor - opera și alte opere - opera și alte literaturi - opera și alte tipuri de opere - opera și cultura - opera și ideologia, opera și societatea - opera și alte sisteme de semne - opera și alte forme de cunoaștere - opera și alte forme de comunicare - opera și alte sisteme de valori - opera și valorile estetice	- metoda biografică, de psihologia creației, de sociologia creației - metoda filozofică - metoda textologică - de psihologie și sociologie a efectului - critica literară, istoria gustului literar - istoria literaturii, stilistică - istoria literaturii, istoria stilului - comparativă - teoria genurilor literare, sociologia - semiotica - gnoseologia - informatica - axiologia - estetica

După tehnica analizei, deosebim: *analiza parțială și calitativă, analiza tradițională, structurală, semiotică, stilistică* etc.

După scopul analizei, se disting: *descrierea opereii, interpretarea și aprecierea ei.*

7.3. Modelul structural al studiului literaturii în clasele gimnaziale

Pentru a realiza procesul de receptare a textului literar în clasele gimnaziale se impune ca, înainte contactului cu textul prin lectură, să fie cunoscute unele date, să fie reactualizate unele stări emotive care să permită receptarea textului.

Studiul textului trebuie să fie completat cu o serie de activități complementare (numite și conexe). Modelul structural al studiului literaturii în clasele gimnaziale cuprinde:

Activitatea pregătitoare	Studiul intrinsec al textului	Activități conexe (complementare)
pregătirea tematică-afectivă: - încadrare tematică, - date despre autor, - încadrarea fragmentului în operă, situarea în timp a operei explicarea cuvintelor care împiedică receptarea	lectura-model conversația de orientare lectura pe fragmente și explicarea cuvintelor și expresiilor elaborarea planurilor de text caracterizarea personajelor studiul mijloacelor de realizare studiul noțiunilor de teorie literară	exerciții de recitare exerciții lexicale reproducerea conținuturilor textelor compunerile activitatea în cercuri

Activitățile pregătitoare au menirea să pregătească elevii pentru receptarea textului, să creeze condiții favorizante pentru receptare. Opera literară (textul literar) nu se percepe secvențial, ci global, prin lectura integrală a ei. La clasă acest contact nu se realizează deplin decât dacă, înainte de lectură, a fost creat climatul necesar receptării, dacă

atenția și afectivitatea elevilor au fost focalizate spre text. O abordare directă, de tipul: *Astăzi vom citi textul...* nu-i mobilizează pe elevi. Pregătirea pentru receptare se realizează prin:

a. *pregătirea tematică – afectivă*, care cuprinde:

- stabilirea unei legături între experiența de viață și trăirile elevilor și textul studiat (la texte ca *Domnul Trandafir* de M. Sadoveanu, *Amintiri din copilărie* de I. Creangă);
- comunicarea de informații (sau reactualizarea cunoștințelor) istorice, biografice sau bibliografice (la texte ca: *Mircea cel Mare și solii* de D. Bolintineanu, *Sobieski și românii* de C. Negruzzi);
- referiri la epoca în care a fost scrisă și la intențiile autorului (în *Scrisoarea III* de M. Eminescu, *Dan*, *Căpitan de plai* de V. Alecsandri etc.)

b. *pregătirea pentru receptarea textului sub aspectul vocabularului* se face prin explicarea prealabilă a cuvintelor care ar bloca receptarea datorită neînțelegerii textuale.

Studiul intrinsec al textului cuprinde ansamblul activităților vizând în alegerea și receptarea complexă a textului literar.

Lectura model. La nivelul claselor gimnaziale contactul cu operele literare (sau fragmentele) studiate se realizează, de obicei, prin lectura model. Denumită uneori și "citire expresivă", lectura model reprezintă un punct nodal în receptarea textului, constituind momentul de fuziune afectivă cu opera. Elevii din clasele gimnaziale sunt mai ușor de determinat să se identifice, prin sensibilitate, cu nuanțele textului, chiar înainte de a putea să definească și să explice ceea ce simt.

Crearea cadrului adecvat prin lectură constituie premisa activității de analiză și interpretare, de percepere rațională a textului și a semnificațiilor sale. Dată fiind importanța acestei activități, lectura model este efectuată, de obicei, de către profesor care, se presupune, știe ce vrea să reliefeze prin lectură. În cazul unor înregistrări adecvate, lectura model poate fi înlocuită cu lectura înregistrată pe disc, bandă

magnetică, bandă video etc. Discul sau banda sunt indispensabile în cazul unor opere dramatice.

Citind demonstrativ, nuanțat, cu expresivitate ușor accentuată, dar fără exagerări, profesorul va reuși să creeze atmosfera, tonalitatea afectivă necesară receptării textului. Lectura model trebuie adecvată specificului textului, în funcție de aceasta stabilindu-se tonul fundamental, pauzele, parile (ideile sau sentimentele) ce trebuie accentuate etc. De aceea, privită din unghiul de vedere al profesorului, lectura model trebuie pregătită în prealabil atât sub aspectul înlegerii textului, cât și al exersării lecturii. Căci există o artă de a citi, artă pe care profesorul trebuie să o stăpânească pentru a-i apropia pe elevi de literatură și pentru a-i iniția în tehnica lecturii expresive. Fără a trata problemele pregătirii unei lecturi expresive, înem să subliniem faptul că profesorul de literatură are nevoie în pregătirea sa pentru profesie și de însușirea unor elemente ale artei teatrale (dicție, înuță, ritm al vorbirii, pauze, accentuarea cuvintelor etc.).

Treptat, în clasele superioare ale gimnaziului (în cazul textelor de mare întindere sau al fragmentelor din nuvele sau romane) profesorul se va baza pe lectura prealabilă efectuată de către elevi acasă. În acest caz locul lecturii va fi luat de ”rezumarea” textului ”ca poveste”, combinată cu lectura selectivă a unor fragmente, lectură efectuată atât de către profesor, cât și de către elevi.

Operele lirice vor fi citite obligatoriu integral, sub forma lecturii model, în cazul acestora crearea atmosferei fiind o condiție esențială a receptării.

În procesul de studiere a textului literar, perceperea inițială a operei ca unitate indivizibilă, ca ordine globală reprezintă o condiție și un rezultat al percepției estetice dublată de o rezonanță interioară, de participarea afectivă la textul literar, la lumea operei. De aceea, lectura model are un rol hotărâtor. ”Discursul liric” poate primi prin lectură un comentariu emotiv continuu prin inflexiunile glasului, accentele care subliniază cuvintele importante, ritmul încet sau rapid al vorbirii, până și

prin tăceri; emoția se poate trăda prin mimica facială a vorbitorului, prin gesturile, atitudinile sale etc.

Citirea artistică și recitarea urmăresc să comunice o operă literară în formele unei interpretări mai bune, mai adecvate, mai expresive decât aceea la care poate ajunge cititorul solitar și acela care nu cultivă velenită i artistice, oferind totodată un model de lectură și recitare.

O tendință care trebuie evitată este aceea de a privi citirea expresivă ca un scop în sine, în sensul că profesorul se declară mulțumit dacă elevul reproduce lectura sa (sau se apropie de aceasta). O asemenea înelegere a rolului lecturii este eronată căci lectura nu constituie un scop în sine ci un mijloc, un indiciu al receptării, o dovadă că elevii au sesizat valorile specifice textului. Profesorul de literatură trebuie să înă seama de faptul că ”de atenția acordată respirației în punctuație (sprijinind citirea corectă), până la atenția nuanțării expresive a lecturii, care reprezintă o mărturie a lecturii inteligente și sensibile, este de fapt un drum lung, care materializează într-un fel înșăși evoluția elevilor pe planul educației estetice”(Bianca Bratu).

Conversația de orientare realizează, imediat după lectură, feedback-ul, informându-l pe profesor despre modul în care elevii au urmărit lectura, au desprins firul narativ al unei povestiri, structura logic-cauzală a textului, sentimentele pe care li le-a trezit. Este de scurtă durată, urmărind doar obiectivele menționate. Astfel, după lectura model a poeziei *Dăscăli* a de O. Goga, se poate realiza feedback-ul prin răspunsul la următoarele întrebări: Spre ce figură din viața satului își îndreaptă poetul gândul? Care sunt momentele din viața satului în care poetul surprinde chipul dăscăli ei? Ce sentimente (trăiri) i-a produs poezia?

Lectura pe fragmente și explicarea cuvintelor necunoscute. Lectura pe fragmente (unități logice) se efectuează de către elevii care au deprinderi de lectură corectă și expresivă (nu are rol de exercițiu de lectură recuperatoare pentru elevii slabi). Efectuarea ei impune ca activitate prealabilă identificarea unităților logice (unităților

contextuale). Aceasta se face de la început, motivat, de către profesor, apoi de către profesor și elevi, pentru ca, în final, elevii să fie ei înșiși capabili să desprindă aceste unități. Pentru ușurarea acestei activități se iau în considerare în elesul și structurile grafice ale textului.

Aplicarea cuvintelor necunoscute este o componentă a studiului textului literar, fără clarificarea sensului propriu și figurat al termenilor și expresiilor nefiind posibilă comentarea sau analiza literară. Această activitate constituie un prilej de a îmbogăți vocabularul și implicit sfera de cunoștințe și reprezentări ale elevilor. În explicarea cuvintelor și expresiilor necunoscute trebuie să se înăscăm de câțiva factori: numărul și importanța lor pentru înțelegerea textului; activizarea elevilor în procesul de explicare (prin utilizarea dicționarelor etc.); introducerea cuvintelor și expresiilor în vocabularul activ al elevilor; înțelegerea valențelor expresive ale cuvintelor și expresiilor în context, a funcției conotative a limbajului.

În funcție de numărul și importanța cuvintelor necunoscute în cadrul textului, acestea se explică fie în cadrul activităților pregătitoare, fie ca urmare a lecturii pe fragmente. E important ca aceste cuvinte să fie notate pe tablă de profesor și în caiete de către elevi pentru ca aceștia din urmă să le perceapă grafic și auditiv. Explicațiile se dau fie de către profesor, fie de către elevi, cu ajutorul dicționarelor, al glosarelor etc.

Introducerea cuvintelor și expresiilor în vocabularul activ al elevilor presupune organizarea unor exerciții adecvate care să-i stimuleze pe aceștia în construirea de texte cu cuvintele și expresiile nou învățate. Este necesară însă o tratare diferențiată a cuvintelor și expresiilor, în funcție de locul lor în vocabularul limbii române. În explicarea cuvintelor necunoscute este necesar să se înăscăm de faptul valoarea *denotativă* a vocabularului nu are o realitate independentă de valoarea lui *conotativă* dată de context, de faptul că vocabularul, nu ne interesează în studiul textului literar decât în măsura în care poate ajuta la înțelegerea literară a textului.

Planul de text. Elaborarea planului unei lucrări citite este o preocupare avută în vedere atât de omul de știință, cât și de scriitor. Dacă în cazul cercetătorului, planul cuprinde "etapele cercetării, ideile mari cuprinse în lucrare, urmând ca în cadrul redactării "orice afirmație să fie solid argumentată, orice idee pusă în circulație să fie ilustrată printr-un număr suficient de exemple, în cazul operei literare, planul compozițional, mărturisit sau nemărturisit, dar implicat în elaborarea textului, permite scriitorului să structureze materialul literar cu tot ceea ce comportă el (situații, personaje, lexic etc.), într-o compoziție, înăscăm de un public cititor imaginar, în așa fel încât să-l capteze și să-l impresioneze.

Redactarea operei literare presupune atât ingeniozitate compozițională cât și, mai ales, operația de modificare a limbajului comun, așa încât imaginile construite să dea impresia individualului, a ineditului, să provoace surpriza cititorului. "Surpriza ne obligă să ne deschidem complet percepției, să ne situăm în întregime în ea, astfel încât aceasta să se producă în mod total ca o revărsare de plenitudine."(C. Boussano)

Ca operație inversă, desprinderea de către profesor și elevi a planului operei literare reprezintă un exercițiu cu implicații formative complexe. Astfel, desprinderea și elaborarea planului unui text literar constituie o cale de pătrundere în structura compozițională intimă a operei, o exercitare a capacității elevilor de a citi cu atenție, de a delimita unitățile contextuale, de a observa înlănțuirea "ideilor" în text, de a concentra conținutul fiecărei unități de context într-o formulare adecvată. Elaborarea planului îi servește elevului drept ghid pentru reproducerea textului și comentare. Totodată, planul textului îi oferă elevului "modele" pentru structurarea propriei exprimări.

Nu trebuie să uităm însă că această operație se efectuează asupra unui text literar, că acesta nu cuprinde idei, în sensul pe care îl atribuim curent acestei noțiuni, ci "individualizează" un conținut cu ajutorul artei limbajului, într-o construcție specifică, particulară care urmărește să

surprindă pe cititor. Elementele unicitate și surpriză trebuie să le avem în vedere în permanență și în elaborarea planului textului literar. Aceasta deoarece o șablonizare a tipului de plan, o inadecvare a acestuia la text este de natură să împiedice receptarea.

În elaborarea planului trebuie să avem în vedere modul de tratare a temei (temelor) în opera literară. Referindu-se la acest aspect, Tzv. Todorov evidențiază faptul că în operele literare se remarcă două tipuri principale de distribuire a elementelor tematice: a. legătura cauzală-temporală între momentele tematice introduse; b. concomitența a materialului expus sau o altă modalitate de succesiune a temelor, lipsită de o legătură cauzală a materialului expus, în primul caz avem de-a face cu o literatură fabulativă (nuvele, romane, poeme epice), în cel de-al doilea cu o literatură nonfabulativă, *descriptivă* (poezia descriptivă și didactică, lirica, călătoriile etc.)

În funcție de acest specific, planul de text se va diferenția, adaptându-se totodată la fiecare text în parte. La nivelul claselor gimnaziale se utilizează mai multe feluri de planuri.

a) Planul simplu cuprinde ”ideile” principale din text, în ordinea lor cauzală (în succesiunea lor). Secvențele tematice astfel înlănțuite sunt concentrate, după lectura și explicarea unităților contextuale, într-o propoziție enunțativă sau într-un titlu. Altfel, când contextul o permite, sunt selectate din text acele enunțuri care concentrează conținutul fragmentului. În lămurirea acestora, ca urmare a comentării și concentrării conținutului unităților contextuale, alcătuiește, în final, planul al textului..

Succesiunea operațiilor în elaborarea planului este următoarea:

- delimitarea unităților contextuale;
- explicarea, succesiv, a fiecărei unități, cu elevii, ca urmare a lecturii;
- concentrarea conținutului textului într-un enunț (titlu sau extragerea din text a citatului semnificativ)

Planul simplu

Domnul Trandafir de M. Sadoveanu

Enunțuri	Citate
Revenit în tângușorul natal, scriitorul evocă nostalgia locurilor și jocurilor din copilărie.	„Din ziua . . . pustiul acela !”
Nostalgia cea mai mare i-o trezesc locul școlii unde a învățat și amintirea domnului Trandafir, învățătorul.	„Și câte ... domnu Trandafir.”
Cum arăta domnul Trandafir și cum îi învăța el carte pe copii.	„Era un om ... ca într-o biserică.”
Domnul Trandafir îi învăța a carte pe copii din dragoste și nu de frică „celor mari”.	„Tu bagi de seamă ... și atât.”
Într-o zi, vin doi străini să viziteze școala.	„Acolo în colul ... la domnu Trandafir.”
La cererea străinilor, „domnu” face o lecție frumoasă cu copiii.)	„Mă rog ... orășenii aceia.”
La plecare, domnul Trandafir află cu uimire că unul din străini este inspector, iar celălalt, ministru.	„Îi poștește ... a noastră ?” ...
Iubit de elevii săi, domnul Trandafir a rămas pe loc, învățător în satul său, până la moarte.	„Nu ... un om.”

În funcție de text și de obiectivele urmărite profesorul va opta pentru una din modalitățile de alcătuire a planului. Planul simplu urmărește să faciliteze reproducerea concisă a conținutului textului (rezumarea).

b. *Planul dezvoltat* (sau complex) urmărește să redea structura textului în detaliu, cuprinzând, în afara ideilor principale și pe cele secundare care se subordonează acestora. Elaborarea acestui tip de plan permite evidențierea modului în care se înlanțuie detaliile textuale, secvențele tematice în structura de ansamblu a textului.

c. *Planul care evidențiază structura compozițională* a textului. Pe baza planului simplu sau dezvoltat se pot evidenția momentele generale ale structurii oricărei opere: *introducere, cuprins, încheiere*. Alături de planul care evidențiază specificul construcției unei opere.

O altă formă de plan al compoziției este planul momentelor subiectului. Bazându-se pe planul simplu sau dezvoltat, el evidențiază momentele subiectului unei opere narative sau dramatice: *exponarea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul*.

Planul de text poate evidenția și felul în care modurile de expunere se împletesc în "discursul" literar.

Planul de text și studiul operelor lirice. O utilizare șablonardă a "planului de text" în studiul textului liric a dus la o reacție negativă față de acesta. Se afirmă astfel că poeziile lirice (în afară de pastel) nu au nevoie de plan pentru a fi analizate. Planul ar distruge caracterul emoțional al textului. Afirmarea nu se pare a fi prea tranșantă. Lipsa unui plan ar putea duce la o comentare sau analiză impresionistă a textului, neglijându-se faptul că elevii învață, dirijați de profesor, să-și apropie opera lirică, iar activitatea de învățare (de receptare a textului) trebuie să fie orientată, dirijată. Evident ea este valabilă dacă prin plan se înleagă plan de idei.

Dacă privim însă planul ca un ghid în studiul textului, în descifrarea structurii lui compoziționale, permisiunea totodată evidențierea sensurilor, atunci el se justifică pentru orientarea elevilor în receptarea și comentarea textului liric. În cazul operelor lirice, planul poate evidenția structura și înlanțuirea metaforelor-simbol, a "cuvintelor-cheie", a "nucleelor poetice" și modul de înlanțuire a lor, a semnificațiilor pe care le degajă.

Bibliografie:

1. Pâslaru, V. Construcție și dezvoltare curriculară. Chișinău, 2005.
2. Parfene, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași, 1999.
3. Goia, Vistian; Drăgătoiu, I. Metodica predării limbii și literaturii române. Cluj, E.D.R., 1995
4. Bărboi, Constanța (coord.). Limba și literatura română în liceu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
5. Cerghit, Ioan. Metode de învățământ. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
6. Cerghit, Ioan (coord.). Perfecționarea lecției în școala modernă. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
7. Drașoveanu, D. D., Zdrenghea. Analize gramaticale și stilistice. ed. a II-a, Editura Științifică. București, 1966.

CAPITOLUL VIII. TEXTE ABORDABILE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

8.1. Motivul literar și prezența eului în poezia lirică

8.2. Funcțiile textului narativ; caracteristicile textului narativ

8.3. Caracteristici de organizare a textului descriptiv

Obiective:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

- să identifice funcțiile textului narativ; caracteristicile textului narativ;
- să valorifice prevederile conceptelor de motiv literar și eu liric;
- să explice caracteristicile de organizare a textului descriptiv.

8.1. Textul liric. Motivul literar. În compoziția unei opere, motivul este cea mai mică unitate semnificativă (cu sens) a textului, constând dintr-o situație tipică, având o semnificație și care poate fi interpretată simbolic. În analiza literară, termenul provine din artele plastice și din muzică.

Motivul literar poate fi exprimat printr-un cuvânt, o sintagmă (un grup de cuvinte care prezintă unitate de sens) sau o propoziție, după cum poate să nu fie exprimat, doar sugerat (motivul bucuriei de a trăi ziua de azi, motivul tinereții, al morții etc.).

Unele motive reprezentate neconținut de-a lungul timpului sunt foarte bine cunoscute, ele pornind din Biblie sau din literatura latină, cele din urmă numindu-se prin structurile acestei limbi: *Deșertăciunea deșertăciunilor și toate sunt deșertăciuni* (Ecleziastul) *Fortuna labilis* (soartă schimbătoare, noroc nestatornic), *Ubi sunt qui ante nos?* (unde sunt cei dinaintea noastră?), *memento mori* (adu-ți aminte că vei muri, că ești muritor), *carpe diem* (bucură-te de ziua de azi).

Motivele pot să apară ca proprii unui gen sau unei specii; sunt motive lirice: singurătatea, despărțirea; motive dramatice: frații dușmani; motive baladești: apariția iubitei moarte.

Repetarea unor motive în creația aceluiasi scriitor ajunge să fie un element definitoriu al ei. Unii poeți, spre exemplu, dau unor motive o asemenea prezență cantitativă și încărcătură semantică, încât conștiința publică îi asociază cu motivul respectiv. De exemplu: teiul în poezia lui Eminescu sau mesteacănul în poezia lui Serghei Esenin.

În poezia *Povestea codrului*, sunt prezente mai multe motive: al codrului protector, al reîntoarcerii în copilărie, al lunii, visului, al teiului, al izvorului, al femeii ca o păpușă.

Prezența eului în poezia lirică. Poezia lirică se caracterizează prin două trăsături fundamentale: a. poetul vorbește în numele său și b. exprimă sentimentele, aspirațiile și gândurile sale intime.

Un istoric și teoretician al poeziei, W. Schirer, într-o lucrare apărută postum, în 1888, distinge, așa cum înregistrează aceste diferențe ieri Tudor Vianu în studiul *Atitudinea și formele eului în lirica lui Eminescu* (passim), trei tipuri de poezie lirică:

a. „lirica debitată la persoana întâi” (Ichlyrik, lirica personală, lirica eului)

b. „o poezie în care poetul exprimă sentimentele sale de sub o mască străină” (Maskenlyrik, lirica mascată)

c. „o poezie în care poetul, asimilându-se cu un personaj felurit,... exprimă sentimente care nu sunt propriu-zis ale sale, deși energia generală a sufletului său le susține și pe acestea” (Rollenlyrik, lirica rolurilor)

Exemplele date de Tudor Vianu în studiul său sunt:

a. pentru lirica personală, *Singurătate*. Este tipul de lirică cel mai frecvent în creația lui Eminescu.

Cu perdelele lăsate

Șed la masa mea de brad,

Focul pâlpâie în sobă

Iar eu pe gânduri cad

b. pentru poezia mascată, *Rugăciunea unui dac*. Poetul vorbește de sub masca dacului păgân.

Să cer a tale daruri, genunchi și frunte nu plec,

Spre ură și blestemuri aș vrea să te înduplec,

Să simt că de suflarea-ți suflarea mea se curmă

Și-n stingerea eternă dispar fără de urmă.

c. pentru lirica rolurilor sunt mai puține poezii, cu nimic mai puțin valoroase sau mai puțin cunoscute. Se consideră că Eminescu mărturisește atât sentimentele sale, cât și ale lui Călin din *Călin* (*file din poveste*), ale lui Cătălin și Cătălinei din poemul *Luceafărul*, ale lui Mircea și Baiazid din *Scrisoarea III*.

În lirică se poate vorbi de exprimarea unui eu individual și a unui eu general. Când poetul mărturisește în *Atât de fragedă...:* „Că te-am zărit e a mea vină / Și vecinic n-o să mi-o mai iert./ Spăși-voi visul de lumină / Tinzându-mi dreapta în deșert”. / el comunică în numele său. În alte cazuri, poetul are în vedere atât pe eu, pe el, pe ea, pe noi etc. De exemplu, în poezia *Cu mâne zilele-ți adăogi...:* „Cu mâne zilele-ți adăogi./ Cu ieri via a ta o scazi/ Și ai cu toate astea-n fața/ De-a pururi ziua cea de azi”.

Exerci ii

1. În prima parte a poeziei *Povestea codrului* (primele patru strofe), se realizează o prezentare. Care e secven a din realitate prezentată, ce o animă, prin ce se caracterizează?

2. Are acest cadru vreun rol în pregătirea invita iei adresate iubitei?

3. Începând cu strofa a cincea, apare pronumele personal noi, exprimat sau inclus în forma verbului. Descoperi i aceste cazuri.

4. Tudor Vianu a identificat în lirica eminesciană trei accep iuni ale pronumelui personal *noi*:

a. indică un eu general (este conștiin a întregii omeniri): „Lumina stinsului amor / Ne urmărește încă”.

b. indică un eu colectiv (exprimă o realitate istorică, determinată): „Iară noi? noi, epigonii?... Sim iri reci, harfe zdrobite...” (*Epigonii*)

c. exprimă colectivul dual (perechea îndrăgosti ilor).

Descoperi i în poezie câteva pasaje de exprimare a colectivului dual.

5. Tudor Vianu a afirmat în legătură cu acest tip de eu: „Relativa frecven ă a colectivului dual în lirica lui Eminescu face din el un poet al dragostei fericite, împăcate”.

Căuta i versuri / strofe care sus in această afirma ie.

8.2 Textul narativ. Este textul în care se prezintă evenimentele reale sau imaginare.

Func iile textului narativ sunt multiple. *Func ia* informativă – când textul prezintă un eveniment real, el informează, într-o măsură mai mare sau mai mică, despre elemente proprii acestuia. Năvălirile vecinilor pe teritoriul ărilor române au fost o realitate istorică; Mihail Sadoveanu înfă ișează una dintre ele așa cum a văzut-o el; prezentarea este verosimilă. Faptele au atestare documentară (elevii pot primi sarcina de a le identifica în lucrările de istorie): năvălirea tătarilor, pregătirea

oamenilor pentru război, retragerea femeilor și a copiilor în locuri ferite, adunarea în tabăra militară.

Asemenea întâmplări cumplite mai fuseseră altădată, la al i voievozi. De când era așezat în domnie măria sa Ștefan, Țara Moldovei fuseseră ferită deurgia nohailor.

Alergătorii mării sale, repezind porunci la dregători, lepădau și satelor anume vestire, că, până la Prut, să steie tot omul treaz fără a se mișca din locul său; numai să-și ascută la capăt sulii a de carpăn și s-o pârlească în foc; iar de la Prut până la Nistru, vitele, pruncii și muierile să se ducă la adăpost sub codrii. Bărba ii să nu cuteze a umbla în altă parte decât la tabăra știută, care le-a fost poruncită de dregători, ori de căpitanii răzășilor. (M. Sadoveanu, I, 187)

Func ia simbolică - pe lângă semnifica ia primă, destul de ușor de descoperit, un tex narativ poate să depășească simpla relatare a unor întâmplări. Astfel, în cazul fabulei succesiunea întâmplărilor este o modalitate de a transmite o învă ătură.

Organizarea textului narativ. Timpul - îndeobște, întâmplările sunt înfă ișate în ordinea cronologică a desfășurării lor. Schimbările în această ordine sunt marcate prin adverbe de timp sau prin timpurile diferite ale verbelor.

Subiectul - în elegerea textului este sus inută de faptul că evenimentele sunt puse pe seama aceluiași subiect al ac iunii.

Caracteristici lexicale. Într-un text narativ există termeni sau expresii în raport cu timpul și cu locul.

Pentru determinarea timpului de desfășurare a unei ac iuni se folosesc substantive sau adverbe cu valoare de complement circumstan iale de loc. Elevii vor fi invita i să le descopere și să stabilească dacă acele elemente lexicale realizează o reprezentare exactă sau imprecisă a timpului; ce anume se înregistrează: durata, momentul declanșării unei ac iuni, al încheierii, frecven a etc.

a. Petrecu acolo vreme uitată, fără a prinde de veste, fiindcă rămăsese tot așa de tânăr, ca și când venise. (P. Ispirescu, I, 14)

b. De multe ori seara, la popotă, era destul un singur cuvânt, ca să trezească răscoliri și să întărească dureri amorite. (...) În asemenea împrejurări, nopțile mi le petreceam în lungi insomnii, uscate și mistuitoare. (C. Petrescu)

c. Era chiar în anul când războiul se termina; în primăvara următoare primei ordine de chemare: trebuia să mă prezint la București, la o școală de ofițeri de artilerie. (M. Preda)

Aceleași elemente lexico-gramaticale se folosesc și pentru reprezentarea spațiului, ele arătând locul de desfășurare a acțiunii, de a ajunge, spațiul parcurs, punctul de pornire etc. Elevilor li se va cere să identifice tipul informației: precise, imprecise, generale, concrete, recunoscutibile în realitatea geografică.

a. Mergând spre răsărit, ajunse la curtea unui împărat care avea o fată, singură la părinți. (P. Ispirescu)

b. Intram, ca printr-o poartă, în Cheile Dâmbovicioarei, în spărtura cărora era întuneric răcoros și deplin, căci luna nu mai răzbătea. (C. Petrescu)

c. De la iernat, la pășunat,
În noul an, să-ți ducă renii,
Prin aer ud, tot mai la sud,
Ea poposi pe mușchiul crud
La crypto, mirele poienii. (E. Barbu)

Caracteristici gramaticale. Prezența grupelor verbale. Deoarece într-un text narativ este vorba de acțiuni, acestea sunt reprezentate prin intermediul verbelor. Există chiar propoziții formate numai dintr-un verb și un subiect al acțiunii. Aglomerarea de verbe indică un ritm precipitat al desfășurării evenimentelor.

Și văd deodată și pe moșneagul Buburuz înălându-se, fluturându-și barba, vânzolindu-se între slugi. Îi văd coala, îl văd între știubeie, îl văd lângă boier, - și numai zăresc prin soare fărâșându-se o puzderie iute, un vârtej, - și parcă toată prisaca a început să bâzâie a război. Văd pe boier că pune mâinile la ochi și prinde să se apere, aud pe un fecior

boieresc suduind, - și-ncep să se frământa, încep să fugă în toate părțile, dau năvală la cai, caii prind să zvârlă; ș-am fugit și eu, au umplut și ei cărările pădurii, ș-apoi i-am întâlnit pe toți într-un târziu, cu obraji umflați și puhași, și cu ochii subiri ca niște vârfuluri de cuie. (M. Sadoveanu, Cântecul, 26)

Tipurile. Se folosesc forme ale trecutului și prezentului. În general, nu există un text narativ care să fie format exclusiv din prezentarea unor evenimente. În cadrul unei povestiri, vom întâlni informații care nu narază, nu înfățișează evenimente, dar care îndeplinesc, în mod cert, un rol pentru înțelegerea globală a mesajului: descrierea unor personaje, exprimări libere ale sentimentelor, reflecții subiective asupra evenimentelor, enunțuri cu caracter aforistic. Aceste pasaje au fost numite de către Claude Bremond „enclave non-narative”.

Prea i se făcuse fata fată și nu mai știa ce să facă cu dânsa. Înaltă, lată-n umeri, plină, rotundă și cu toate acestea, sub irică s-o frânge din mijloc; iar fața ei ca luna plină, curată ca floarea de cireș și albă de o albastru prin care numai din când în când străbate, abia văzută, un fel de rumeală. (I. Slavici, 49) Norocul nu umblă târâș, ci zboară pe aripi și i se iese, când îi vine rândul, fără de veste-n cale: degeaba îl cauți, când nu-l găsești, degeaba fugi, când el aleargă după tine; norocul tău e numai al tău și chiar dacă nu l-ai cunoscut tu pe el, te cunoscut el pe tine și nu te părăsește. (I. Slavici)

Ele nu pot fi ignorate, întrucât eliminarea lor afectează textul literar, care este rezultatul concepției unitare a scriitorului, el nefiind acolo dintr-un gest de grație; dimpotrivă, uneori se constituie ca o unitate de semnificație mai importantă chiar decât nararea propriu-zisă.

8.3. Textul descriptiv. Prezintă un loc, un obiect, o persoană, un fenomen etc.

Funcții. Funcția evocativă - textul descriptiv oferă o imagine a ceea ce lectorul nu vede; el va reuși să-și reprezinte obiectul cât mai aproape de realitate, dacă descrierea va fi precisă.

Della Porta era cel care îi vorbise într-o zi despre marșul ienicerilor. (...) I se întâmplă să asiste odată la parada for elor armate, în prezența sultanului și a ambasadurilor străine. Totul se petrecea ca oriunde în alte părți în zilele de sărbătoare națională. Cai, soldați, arme, flamuri multicolore fremătând în briza care venea dinspre Bosfor, strigăte de entuziasm scoase de o mulțime în delir. Dintr-odată se lăsă un moment de liniște, se făcu vid în piață, apoi muzica intona un marș lent, aproape funebru, care anunța defilarea gărzii personale a sultanului. Erau ienicerii, recrutați dintre copiii pe care turcii îi răpeau de la creștini și pe care îi creșteau în credința Profetului, făcând din ei soldați perfecți, fără teamă și fără milă. Sângele tuturor popoarelor creștine curgea în vinele lor. Abia de înaintau, cu pași de dans și se învârtteau încet, tot în același timp, în jurul lor. Chipurile lor nu aveau nimic omenesc, privirea le era goală, mulțimea nu mai aplauda. O liniște de gheață coborâse asupra pieții, căci însăși muzica, monotonă și lentă, nu făcea altceva decât să marcheze acest dans al morții care înghețea inimile. Numai ochii oamenilor păreau să trăiască, înspăimântați de această înaintare ritmică ce parcă năpădea pământul ca o ciumă, ca imaginea unui rău căruia era în zadar să îi mai opui rezistență. Ienicerii înaintau, se învârtteau cu iataganele încovoiate în mâini, cu turbanele înalte ridicate spre cer ca niște mitre episcopale. Nu erau ființe umane, ci niște produse ale conștiinței noastre vinovate, ale răului care ne amenință de pretutindeni și pe care nu avem curajul să-l numim. Dansul morții înu mult în tăcerea respectuoasă a fanfarei. Della Porta începu să-i urască pe turci pentru că se gândiseră la crearea unor astfel de monștri. Niște oameni smulseșeră copiii de la sânul mamelor pentru a le ucide sufletele și a-i transforma în unelte ale răului. Cum să te împiedici să urăști această idee și pe cei care o concepuseră? (Horia, Cavalerul)

Funcția sugestivă - permite cititorului să trăiască emoții egale cu cele pe care le-a avut autorul, să fie fermecat de unicitatea unei

atmosfere, de vraja unei peisaj, ori impresionat de tenebrele unui spațiu etc.

Sub cerul cenușiu de toamnă ca un clopot uriaș de sticlă, spânzurătoarea nouă și sfidătoare, înfiptă la marginea satului, întindea brațul cu ștreangul spre câmpia neagră, în epată aici-acolo cu arbori arămii. (L. Rebreanu)

Caracteristici de organizare. Construcția textului descriptiv este foarte importantă, fiindcă cititorul nu se află în fața obiectului. Există mai multe posibilități de structurare a textului de acest tip:

- organizarea spațială: când privirea parcurge de sus în jos, de jos în sus, dinspre planul principal înspre planul secund etc.

Într-o monografie consacrată pictorului Nicolae Tonitza, unul dintre tablouri este prezentat printr-o deplasare a privirii dinspre planul apropiat înspre planul îndepărtat.

Uneori orașul e văzut prin volbura rămurișului larg răsfirat al aceluiași copac schilav - bunăoară în peisajul intitulat „Peste acoperișuri”. Primul plan este în întregime ocupat de păienjeniișul crengilor lucrat în tonuri transpuse, coloritul trecând de la negru la brun, apoi, pe măsura desfășurării în arabesc a coroanei, la tonuri de sângerie-violet. Printre ramuri - indicate prin mărunte tușe de alb - gri-roz, alb, verde și brun - se distinge silueta rebarbativă a unui gard negru cu reflexe cafenii. Mai mult sugerate, imobilele cu acoperișurile lor se întrezăresc prin urzeala crengilor, jocul celor două planuri conferind priveliștii o altă perspectivă. (B. Brezianu,)

Elevii vor primi ca sarcini de lucru (fără să fi văzut tabloul, conducându-se exclusiv după textul descriptiv):

- să determine conținutul celor două planuri;
- să identifice câmpul lexical al noțiunii de culoare;
- să stabilească tonalitatea dominantă;
- să descopere cuvintele din ambele părți care transmit ideea de lipsă de concrete și a imaginilor de aici (sugerate, se întrezăresc).

- organizarea temporală: cum autorul descoperă obiectul pe măsura manifestării lui sau identifică etape în manifestare. De exemplu, textul care urmează permite să se distingă etape în evoluția peisajului.

Între al patrulea și al cincilea ceas al nopții luna bătea încă pieziș din răsărit asupra cursului Moldovei împrăștiat în prunduri și huceaguri. Vremea se arăta cu oarecare priință pentru acea afacere neguțătorească, deoarece se ridicau din când în când, din miazăzi, grămezi de nouri care astupau lumina. Treceau, și cerul se lumina iarăși. După un răstimp mai scurt ori mai îndelungat, înaintau iar spre lună muni mișcători ori balauri și zgrip ori cu mai multe capete și forme neconținut schimbătoare. (M. Sadoveanu)

Caracteristici lexicale.

- pentru a indica elemente din compunerea obiectului descris, se utilizează substantive, adjective;
- pentru a indica straturile temporale, se utilizează substantive, adverbe;
- dacă printr-o descriere autorul se adresează, îndeosebi, văzului cititorilor, vor domina câmpurile lexicale aparținând acestui sim; dacă se adresează auzului, câmpurile lexicale se vor referi cu precădere la acesta;
- reelele lexicale asigură unitatea descrierii, creează atmosfera proprie obiectului.

În elegem prin reea lexicală ansamblul cuvintelor care desemnează realități sau idei aparținând aceleiași teme (= câmp lexical), cărora li se adaugă și cuvintele care, din cauza contextului în care apar, semnifică sau se raportează la aceeași temă.

A stabili reeaua lexicală / reelele lexicale înseamnă a identifica ceea ce a considerat autorul a fi mai important în acel text / pasaj. Este posibil ca un text să fie organizat pe mai multe reele lexicale sau să aibă în vedere mai multe, prin deplasarea atenției de la una la alta. De fiecare

dată, prezența, alternanța, dominanța unei reele indică intențiile autorului.

Pentru a pregăti elevii să descopere ei înșiși reelele lexicale dintr-un text, se va proceda la mai multe și succesive (nu aglomerate) activități de identificare a lor sub îndrumarea profesorului - pentru reele evidente, cum ar fi: cele patru elemente: apa, aerul, focul, pământul; cele cinci simuri: vederea, auzul, pipăitul, mirosul, gustul; deplasarea: mobilitate sau imobilitate; aprecierea: pozitiv sau negativ; timpul: trecut, prezent, viitor, efemeritate, eternitate.

Caracteristici gramaticale. Timpurile. Se utilizează imperfectul și prezentul. Acesta din urmă se folosește pentru a înregistra chiar momentul percepției sau pentru a crea impresia că obiectul implicat în descriere are atributul continuității sau chiar al eternității.

Prezența grupurilor nominale. Ele servesc la a reprezenta și a califica. Fragmentul următor din nuvela *Sărmanul Dionis* de M. Eminescu poate fi valorificat multiplu pentru a identifica elemente proprii textului descriptiv.

Și ce frumos făcuse el în lună! Înzestrat cu o putere urieșească, el a pus doi sori și trei luni în albastră adâncime a cerului și dintr-un șir de muni a zidit domeniul său palat. Colonade - stânci sure, streșine -, un codru antic ce vine în nouri. Scări nalte coborau printre coaste prăbușite, printre buci de pădure ponorâte în fundul râpelor până într-o vale întinsă tăiată de un fluviu mare, care părea a-și purta insulele sale ca pe niște corăbii acoperite de dumbrave. Oglinzile lucii a valurilor lui răsfâng în adânc icoanele stelelor, încât, uitându-te în el, pari a te uita în cer.

Insulele se înalță cu scorburi de tămâie și cu prund de ambră. Dumbrăvele lor întunecoase de pe maluri se zăugăveau în fundul râului, cât părea că din una și aceeași rădăcină un rai se înalță în lumina zorilor, altul s-adâncește în fundul apei. Șiruri de cireși scutură grei omatul trandafiriu a înfloririi lor bogate.

Bibliografie:

1. Crăciun, Corneliu. Metodica predării limbii și literaturii române. Deva: EMIA, 2004
2. Parfene, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași, 1999
3. Goia, Vistian; Drăgătoiu, I. Metodica predării limbii și literaturii române. Cluj, E.D.R, 1995
4. Bărboi, Constanța (coord.). Limba și literatura română în liceu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
5. Cerghit, Ioan. Metode de învățământ. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
6. Cerghit, Ioan (coord.). Perfecționarea lecției în școala modernă. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
7. Drașoveanu, D. D., Zdrengea. Analize gramaticale și stilistice. ed. a II-a, Editura Științifică. București, 1966.

CAPITOLUL IX. COMENTARIUL SAU ANALIZA TEXTULUI LITERAR LA CLASELE LICEALE

9.1. Specificul comentariului literar ca strategie didactică

9.2. Comentariul operei lirice

9.3. Comentariul operei epice

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

să explice specificul comentariului literar ca strategie didactică;

să determine modalitățile de comentare a operei lirice;

să stabilească criteriile de comentare a operei epice.

9.1. Specificul comentariului literar ca strategie didactică. În clasele liceale, studiul operelor se face prin comentariul sau analiza literară. Această modalitate este o strategie didactică prin care elevii învață cum pot analiza, în elegeri și aprecia textul literar în funcție de

specificul acestuia și de anumite criterii estetice. Pentru elevi, analiza literară apare ca un mijloc de apropiere a creației, de sesizare a ceea ce este esențial și dominant în opera respectivă, dând elevilor impresia că opera se recrează în fața lor. De aceea contactul direct cu textul este obligatoriu. Numai în acest fel ei își vor forma acele capacități de judecată estetică menite să-i ajute în distingerea și aprecierea corectă a frumosului artistic. Prelegerile profesorilor, oricât de elevat rostite sau oricât de multe informații istorico-literare ar conține, nu pot niciodată înlocui intuirea directă a fenomenului literar. Dialogul permanent duce la degajarea semnificațiilor, elevii învățând să interpreteze și să descopere adevăratele valori și mijloace de expresie artistică. A comenta un text cu clasa de elevi înseamnă a interpreta prin conversatie euristică fondul de idei și sentimente, precum și forma în care acestea s-au concretizat. Totodată, a comenta înseamnă a înlesni elevilor să pătrundă în universul artistic al operei pe calea cea mai scurtă și cea mai profitabilă pentru inteligență și registrul lor afectiv. Așadar comentariul este condus rațional de către profesor, iar opera este supusă explorării și aprecierii elevilor.

Atât studiile teoretice, cât și practica la catedră au evidențiat faptul că în școală comentariul literar tinde să aibă un caracter global. Adică, fără renunțarea la primordialitatea textului, opera supusă studiului este încadrată într-un anumit gen de creație, într-o anumită epocă și în momentul respectiv din biografia scriitorului. Deci nu se poate renunța cu totul la câteva informații de istoric literar, trebuincioase pentru explicarea, unde și când e cazul, a ceea ce numim geneza operei. Când privește tehnica de interpretare a textului, oricât de "subtilă" ar fi, chiar dacă urmează o albie genetică, structurală, semiotică, impresionistă etc., fără participarea și accesibilitatea elevilor, comentariul se va transforma într-un labirint "stilistic" din care elevii nu mai pot vedea și gusta mesajul și frumusețea literaturii. De aceea orice modalitate trebuie adaptată particularităților de vârstă ale elevilor și

specificului operei, în funcție de acestea, comentariul va respecta câteva principii directoare:

- principiul analizei simultane a relației dintre conținut și expresie;
- principiul receptării diferențiate a fiecărui text;
- opera trebuie analizată să-i urmeze sinteza;
- principiul de bază al interpretării să fie cel al valorilor estetice ale operei, iar valorile sociologice, psihologice și istorice să fie subordonate acestuia;
- principiul contactului direct cu textul, explorat printr-un permanent dialog între profesor și elevi.
- întrucât în școală este frecvent comentariul structural, vom insista mai pe larg asupra acestuia.

Se știe, opera literară este o structură complexă, caracterizată tocmai prin "ambiguități" estetice, deci nu poate exista analiză „model” definitivă care să "epuizeze" opera. Există doar anumite principii de orientare generală, anumite "proceduri", momente sau faze ale analizei literare care se verifică prin adaptarea analizei la individualitatea concretă a operei supusă studiului.

Care ar fi atunci demersul adecvat pentru analiza literară ca opera de didactică? În primul rând, înlocuirea dualismului conținut - formă prin ideea de structură. "Structura este o noțiune care include atât conținutul cât și forma, în măsura în care acestea sunt organizate în scopuri estetice. Opera literară va fi considerată ca un întreg sistem de semne sau ca o structură alcătuită din semne, care slujește unui scop estetic precis." (R. Wellek)

Analiza structurală presupune studiul simultan sau succesiv al straturilor operei: fonetic, morfologic, sintactic, lexical și stilistic. Astfel de analize sunt adecvate operelor de mică întindere, în special poeziei lirice. Altă variantă a analizei literare structurale poate fi aceea care se sprijină pe structura operei în înțelesul de dispunere compozițională în structuri narative "circulare", "paralele" și "în palier", unde succesiunea

evenimentelor se realizează în straturi. Analize de acest gen sunt solicitate de opere epice de largă respirație, în special de roman.

Analiza structurală a poeziei lirice se axează pe ideea de structură ca mod de existență a operei literare, în sensul că opera literară este un organism stratificat și cu multiple sensuri și relații. Poezia este o construcție polisemantică în care elementele purtătoare de sens ale limbii "se găsesc cuprinse într-un complex sistem de corelații, de corespondențe și opoziții, imposibile într-o obișnuită construcție de limbă. Cuvinte, propoziții și aserțiuni aflate în structura gramaticală în poziții diferite, lipsite de trăsături de asemănare și, în consecință, imposibil de comparat, devin, o dată incluse într-o structură artistică, comparabile și opozabile, termeni de identitate și antiteză, căpătând astfel un nou conținut semantic, neașteptat și irealizabil în afara versului. De aceea nu este posibilă o examinare a conținutului de idei al operei separat de particularitățile artistice, procedeu, afirmă unii critici, atât de înrădăcinat în "practica pedagogică", încât cititorul obișnuit se alege cu convingerea că "Literatura este o modalitate de a expune prolix și înfiorat idei care pot fi perfect exprimate simplu și scurt. Dacă întreg conținutul de idei din *Război și pace* sau *Evghenii Oneghin* poate fi expus în două pagini de text didactice, nu este decât prea legitimă concluzia: nu citi lucrări beletristice lungi, citește manuale scurte" (I. Lotman)

Ce vom analiza cu clasa de elevi dintr-o operă literară? Poetul A. E. Baconski afirma cândva cu îndreptărire: "În școli se mai practică obiceiul de a se cere elevului să scoată ideile principale dintr-o poezie, opera de prea puține folositoare sau oricum insuficientă, după cum, de asemenea, se vorbește despre ideea operei de artă în înțelesul de viziune cuprinzătoare. Fiecare poet, spune scriitorul amintit, are nu numai cuvintele și asociațiile sale preferate, dar chiar modalități de asociere care-i sunt proprii până la a putea fi parodiate. În lirică locul central îl ocupă o emoție omenească concretă. În cazul liricii se poate vorbi de

concepte afective, recepționate de cititor nu pe cale intelectuală, ci prin subtilul radar care e sensibilitatea.

Așadar nu poate exista o metodă șablon de analiză literară, ci o metodă cadru, adaptată diferit în funcție de specificul fiecărei structuri literare. Esențial, în comentariul literar efectuat la clasele liceale, este de a-l citi și interpreta pe fiecare scriitor în "cheia" sa, de a-i decoda sensul fundamental al operei. Având în vedere că fiecare scriitor are, cum s-a afirmat mai sus, un fond de bază lexical în care există o zonă centrală populată de anumite cuvinte - cheie, adevărate focare lexicale, profesorul va stabili pentru elevii: ponderea cuvintelor-cheie în cadrul poeziei, procesul de simbolizare, diferențierile semantice, stilistice de la o reluare la alta, rezonanța pe care acești termeni o au în întreaga poezie.

Pentru accesibilitatea elevilor, însă, nu vom limita câmpul de observație numai asupra textului, ci, ori de câte ori va fi nevoie, se va apela la factori extraliterari: ceva despre geneza operei, despre personalitatea scriitorului, iar analiza se va încheia cu aprecieri globale privind locul operei, receptarea ei în epocă, valoarea ei estetică.

9.2.Comentariul operei lirice

Pentru a demonstra acest demers teoretic, să ne oprim la poemul *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii* de Lucian Blaga.

Poezia-manifest *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii* a apărut în fruntea volumului de debut *Poemele luminii* (1919). Într-un elogios articol despre acest volum, Nicolae Iorga sesiza dubla calitate de poet-filozof a autorului: „Sânt bucăți de suflet prinse sincer în fiecare clipă și redate cu o superioară muzicalitate în versuri care, fiind cum sânt, se mlație împreună cu mișcărilor sufletești înseși. Această formă elastică permite a se vedea și cele mai delicate nuanțe ale cugetării și cele mai fine acte ale simțirii” (s.n.). Pornirea intimă a scriitorului, întreaga sa operă este animată de dorința nestăpânită a cunoașterii și de efortul dramatic de a descifra ultima esență a lucrurilor.

Structural, poezia se prezintă sub forma unei unități simetrice de opoziții și analogii. Cele douăzeci de versuri organizate într-o singură

strofă constituie o perifrază sau o circumlocuțiune lirică despre superioritatea și specificul cunoașterii poetice comparativ cu cunoașterea științifică, anticipând metaforic principalele idei din trilogia cunoașterii. Titlul poeziei este o metaforă cosmologică construită cu o maximă economie și putere de sugestie dintr-un singur element al lumii vegetal-florale. Întregul univers este închipuit ca o floare uriașă, al cărei înveliș de petale (corola) nu trebuie strivit. Asupra înlesului ultimului cuvânt vom reveni. Poetul evoluează într-o lume tainică, plină de mistere, redusă prin sinecdocă la câteva părți sau elemente fundamentale: „flori”, adică regnul vegetal, „ochi”, „buze” – regnul animal și „morminte” – regnul mineral, pe care el este chemat să le descifreze. În revelarea necunoscutului, subiectul cognitiv are de ales între două moduri deosebite de a cunoaște lumea: teoretico - științific și practic-spiritual sau intuitiv-artistic. De la început, poetul se situează de partea cunoașterii artistice, supralogică sau extatică (el „nu strivește corola de minuni a lumii”) care îi se pare superioară celei rațional - științifice. Filozoful-poet nutrește credința că, prin depășirea logicului ca mod de cunoaștere, inaugurează o nouă eră cognitivă, era cunoașterii dogmatice sau a extazului intelectual. Dogma, mitul, intuitivul, ocultismul, starea poetică etc. nu îi se par lui Lucian Blaga ceva antilogic, ci metalogic, în afara logicului. Modurile de cunoaștere logic și metalogic (sau rațional - nerațional, logic – nelogic) au la bază două stări fundamentale ale intelectualului: starea „enstatică” sau logică și starea „extatică”, metalogică sau nelogică. Admițând posibilitatea de cunoaștere logică a lumii și depășirea ei prin mijloace supralogice, Blaga nu este, de fapt, un antiraționalist, chiar dacă e un iraționalist. Intellectul în concepția sa, se decide pentru extazie numai după ce au fost epuizate toate metodele enstatice. Manifestul său poetic nu proclamă falimentul rațiunii, ci numai afirmă superioritatea cunoașterii poetice.

Prima parte a poeziei realizează trei opoziții succesive între cele două cunoașteri exprimate prin tot atâtea verbe care sugerează spulberarea misterului prin cunoaștere rațională, nepoetică: „Eu nu

strivesc corola de minuni a lumii / și nu ucid / cu mintea tainele ce le-ntâlnesc în calea mea / ... Lumina altora / sugrumă vraja nepătrunsului ascuns...” (s.n.). Din multitudinea de semnificații simbolice, lumina are aici sensul de cunoaștere, în alegere sau inteligență! Cuvântul este supus unei operații de despicare sau dedublare semantică: „Lumina altora” corespunde în elegerii raionale, în opoziție cu „lumina mea”, înrudită cu revelațiile extraraionale. Raportul de opoziție se mai realizează gramatical prin alternanța pronominală *eu-al ei* și prin conjuncția adversativă *dar*. Termenul al doilea al antitezei: „eu cu lumina mea sporesc a lumii taină”, dispus ca un nucleu exact la mijlocul poemului, are încărcătura afectiv-ideatică cea mai mare, anticipează și include în sine întreaga teorie a „misterelor adâncite” și „minus-cunoașterii”. Pentru interpretarea și în elegerea exactă a versului se impune cu necesitate o incursiune măcar fugară în teoria cunoașterii lui Blaga. L. Blaga deosebea o cunoaștere accesibilă omului de una absolută, transcendentă. Cunoașterea se poate manifesta printr-o atitudine paradisiacă, neproblematică, liniștitoare sau senină și o atitudine luciferică. Cunoașterea luciferică are ca obiect misterul. Ea provoacă o criză în interiorul obiectului, îl despică într-o parte care se arată (fanicul) și alta care se ascunde (cripticul). Ascunsul revelat ia locul substanțelor inițiale, care se desparte din nou în fanic și criptic, până la infinit. În descifrarea unui mister se stabilesc două variațiuni calitative: de reducere sau atenuare prin revelații succesive pe cale logică, specifice cunoașterii științifice (plus-cunoașterea); de potențare progresivă (minus-cunoașterea). Minus cunoașterea efectuată pe cale nelogică nu înseamnă lipsă de cunoaștere, ci tot o cunoaștere, însă cu direcție inversă celei obișnuite. Ea evoluează de la „ne-n eles” la „ne-n elesuri și mai mari”, având drept consecință firească adâncirea misterului, convertirea lui într-un mister și mai mare: „și tot ce-i ne-n eles / se schimbă-n ne-n elesuri și mai mari”. „Datorită noastră față de un adevărat mister-scria Blaga-nu e să-l lămurim, ci să-l adâncim atât de mult, încât să-l prefacem într-un mister și mai mare”. Minus-cunoașterea, posterioară

plus-cunoașterii, începe în momentul în care aceasta din urmă și-a epuizat toate forțele, fiind superioară prin puterea ei de penetrație în domenii în care plus-cunoașterea e incapabilă.

Concepția lui Blaga despre cunoaștere duce obligatoriu la metafizică și irarionalism, fiindcă, în loc să admită limitele cunoașterii, ca inerente structurii spiritului uman, le proiectează în transcendent. După el misterul e un permanent și inevitabil postulat impus de existența unui principiu metafizic absolut în afara conștiinței individului, denumit Marele Anonim.

Revenind la textul poeziei, în elegem acum mai bine versul-cheie „eu cu lumina mea sporesc a lumii taină” ca potențare progresivă a misterului prin revelație poetică. Termenul de „revelație” nu are nici o legătură cu semnificația teologică a unei inspirații divine, ci trebuie interpretat așa cum l-a înțeles Blaga, ca „arătare în lumina conștiinței”. Următoarele versuri „și-ntocmai cum cu razele ei albe luna / nu micșorează, ci tremurătoare / mărește și mai tare taina nopții, / așa îmbogătesc și eu întunecata zare / cu largi flori de sfânt mister” sunt o materializare, concret-sensibilă, printr-o unică imagine plastică, a ideii adâncirii misterului prin minus-cunoaștere. Atmosfera nocturnă, lumina selenară cu efectele ei stranii susțin ideea poetică și potențarea emoțională artistică.

9.3. Comentariul literar al operelor epice

În comentariul literar al operei epice trebuie acceptată judecata potrivit căreia narațiunea este ”coloana vertebrală” a acestora. Analiza lor reclamă aceeași perspectivă structurală, înlăturându-se tratarea succesivă și schematică a celor trei compartimente: reproducerea subiectului, caracterizarea personajelor și relevarea particularităților artistice. Profesorul va fi conștient că nu poate epuiza într-o lecție structura complexă a operei epice. De aceea, unele aspecte vor fi doar amintite, altele ignorate. Se va insista cu elevii asupra laturii celei mai reprezentative, căreia îi vor fi subordonate celelalte. Dacă în cercetarea unui roman realist nucleul analizei îl vor constitui personajele, în proza

fantastică accentul va fi pus pe explicarea miturilor și a dimensiunii ritualice.

În analiza operelor epice se vor lua în discuție: structura narațiunii și variantele ei; personajele și raporturile dintre ele; intriga; modulele povestirii; timpurile narațiunii; valoarea literară a operei și locul pe care-l ocupă în creația scriitorului, pe plan național și universal.

În legătură cu narațiunea se va insista asupra faptului că ea este o unitate structurală alcătuită din două aspecte esențiale: fabula (histoire) și subiectul (discours), separabile doar metodologic. În timp ce fabula este "istoria" celor întâmplate efectiv, subiectul sau discursul este modul de prezentare a "istoriei", este tehnica narativă prin care se face vizibilă sau nu prezența autorului. Această tehnică a discursului poate lua forma unei succesiuni naturale a evenimentelor ori se procedează la o deformare temporală a acestora, prin care discursul se deosebește de poveste. Deci, în legătură cu timpul narațiunii, elevii vor observa distanța parcursă de la povestirea clasică la cea modernă, comparând "înlănțuirea" prin juxtapunere a unor povești (odată terminată prima, începe povestea a doua) cu "inseria" sau includerea unei povești în interiorul alteia (gen *O mie și una de nopți*), ori cu tehnica "alternanței", care constă în a da simultan două povești, întrerupând când pe una, când pe cealaltă, pentru a continua firul la întreruperea următoare. Așadar povestirea se referă la totalitatea evenimentelor petrecute și care urmează să fie relatate, iar discursul se referă la modul în care cititorul ia cunoștință de cele petrecute, care constituie textul însuși.

De asemenea, pentru a înlătura schematismul caracterizării personajelor, e bine ca atenția elevilor să fie îndreptată spre raportul dintre personaj și narator, disociind corect cele trei tipuri principale ale acestei relații.

Cea mai cunoscută și cea mai accesibilă pentru elevi este narațiunea clasică, în care naratorul știe mai multe decât personajul său. Personajele nu au nici un secret față de el. Naratorul "vede" prin pereții

casei și prin craniul eroului. E vorba de autorul omniscient: narator > personaj (viziunea "par derriere", adică "dindărăt" sau "din spate").

Al doilea aspect, caracteristic epocii moderne, este acela în care naratorul știe tot atât cât personajele sale (viziunea "împreună cu" sau "avec"). Acestea au viziunea egală cu aceea a creatorului său: narator = personaj.

În al treilea caz, naratorul știe mai puțin decât oricare dintre personaje. El poate să ne descrie numai ceea ce se vede, ce se aude etc.: narator < personaj (viziunea "din afară" sau "du dehors"). Autorul este un martor care povestește fără a sonda conștiința personajului.

Bineînțeles, pentru opera de caracterizare a personajelor se pot folosi cu eficiență și alte criterii. De pildă, din punctul de vedere al raportului dintre realitate și ficțiune, există personaj fantastic, legendar, istoric, "cu cheie" etc. Din punctul de vedere al locului în compoziția operei, există personaj principal sau erou și personaj secundar sau episodic.

Intriga constituie un element esențial în analiza operelor epice, fie cea de tip logic și obiectiv, fie intriga labilă, supusă impulsurilor inconștientului, specifică prozei moderne. Ea constituie pentru elevi un coeficient de surpriză care stimulează plăcerea lecturii. În desfășurarea narațiunii, intriga apare când prin antiteză, gradare, repetiție, când prin paralelism, ceea ce duce la o anumită construcție (compoziție) a operei.

De obicei comentariul literar la clasele liceale se încheie cu o sinteză, compusă din câteva judecăți referitoare la valoarea de ansamblu a operei analizate, la locul ei în contextul literar național și universal respectiv. Aprecierile pot fi de ordin estetic, comparativ-istoric sau sociologic, în funcție de specificul operei.

Pe de altă parte, este important ca analiza literară să nu fie parcelată mecanic, să nu se procedeze la un inventar rigid al componentelor operei, ci accentul să cadă pe funcția estetică a acestora, pe contribuția lor la reușita artistică a întregii opere.

Afirmam anterior că într-o singură oră nu pot fi epuizate toate componentele operei, profesorul și elevii oprindu-se la câteva. În acest sens, concretizăm prin comentariul romanului: Concert din muzică de Bach, de Hortensia Papadat-Bengescu, prin limitarea la trei aspecte sau situații de învățare: ideea de concert, imaginea familiei în roman și tehnica analizei psihologice.

Axarea lecției de comentariu literar pe cele trei segmente cognitive înlătură analiza școlărească vizând cunoscutele trepte: geneza, subiectul, compoziția romanului, caracterizarea personajelor ș.a., pentru a dezbate cu elevii cele trei aspecte amintite. Sigur, comentariul propriu-zis trebuie pregătit prin câteva informații furnizate elevilor. E vorba de debutul scriitoarei, în revista *Via a românească*, cu proză de factură lirică, unde predominantă era perspectiva subiectivă de notare a senzațiilor, de înregistrare a emoțiilor și impresiilor primite prin simțuri. De fapt, primul volum al debutantei a fost apreciat favorabil de criticul Garabet Ibrăileanu, care o considera lansată în cercul său. Însă, după primul război mondial, H. Papadat-Bengescu se apropie și se integrează în cenaclul "Sburătorul" condus de E. Lovinescu. Acest cerc promova o literatură de inspirație citadină, o proză obiectivă, fapt care va influența decisiv scrierile Hortensiei, ca parcurgând drumul de la subiectiv la obiectiv, lărgindu-și câmpul de observație. Marele oraș, "cetatea vie", cum îl denumește un personaj, va fi mediul normal compus de scriitoare. A doua pilulă informativă se referă la faptul că, după Duiliu Zamfirescu (cu ciclul „Comăneștenilor”), H. Papadat-Bengescu scrie al doilea roman ciclic, consacrat familiei Hallipa (compus din: *Fecioarele despletite* - 1926; *Concert din muzică de Bach* - 1927; *Drum ascuns* - 1933; *Rădăcini* - 1938).

În legătură cu ideea concertului, elevii vor observa întâi că ea este un "element de structură", a romanului, precum la Proust era aceea de „catedrală”. În jurul ideii amintite se structurează „discursul” ca tehnică narativă. Spațiul principal al conversațiilor derulate de personajele din clanul Hallipa este salonul Elenei Drăgănescu. Aici fiecare își susține

"partitura" nu numai muzicală, ci și socială sau sentimentală, pe un ton și cu tactul cerut de amfitrionă. Polifonia "vocală" și dezordinea temperamentelor amintesc de stereofonicul Bach. "Concertul în sine - spune un critic - nu-i decât o campanie simbolică, a așteptării cu făgăduină a de falsă noblețe." (A. Protopopescu)

În al doilea rând, concertul plănuiește un element de legătură între personaje. În funcție de el se stabilesc anumite relații. Elevii vor căuta să identifice "rolurile" îndeplinite: unii sunt organizatorii concertului (Elena, Marcian), alții sunt interpreții (Rim, Marcian), iar cei mai mulți sunt invitații (cercul Elenei, Ada Razu, Lică Trubadurul, Maxeniu ș.a.).

În al treilea rând, concertul este și un „element de contrast”: puritatea și gravitatea muzicii lui Bach scot și mai mult în evidență sărăcia spirituală a eroilor și urâtenia morală a familiilor prezentate.

Desigur, elevii vor fi obligați să descopere în text cum apare ideea concertului în roman (comunicată de doctoria Lina soției ei - profesorul Rim), cum Elena Drăgănescu face pregătiri pe mai multe planuri: pentru a întocmi programul concertului, pentru asigurarea unor buni interpreți și pentru invitarea unor personaje cunoscute în lumea bună a capitalei. Treptat cititorul face cunoștință cu sala concertului, asistă la câteva repetiții în cadrul acelor serate muzicale, este pus la curent cu felul cum diferite personaje apreciază și se implică în pregătirile concertului. De pildă, Ada Razu face o bună popularizare acestuia și muzicii lui Bach, însă numai din dorința egoistă de a ajunge în casa Elenei și a fi acceptată, împreună cu amantul ei, Lică Trubadurul, în cercul aristocrat al Drăgăneștilor. În schimb, asupra Elenei muzica avea o acțiune terapeutică: "o liniște, îi da certitudine absolută. Era o plutare pe o mare frumoasă, cu porturi unde ateriza fericită".

Trăirile acestui personaj, sub vraja armoniilor lui Bach, pot influența pozitiv educația muzicală a elevilor. Ei fac cunoștință acum nu numai cu noțiuni privind romanul modern, ci și cu altele ce țin de cultura muzicală a tânărului, cum sunt noțiunile de "Preludiu", "Fugă",

”Oratoriu”, „Coral”, acesta din urmă prezentat la înmormântarea Siei, fiica nelegitimă a doctori ei Lina și a profesorului de echita ie - Lică Trubadurul. Este o ultimă audi ie din Bach, întrucât concertul plănu it nu va mai avea loc.

În continuare, elevii vor fi antrena i într-o ”situa ie de instruire” având ca pivot IMAGINEA FAMILIEI ÎN ROMAN. Ei s-au mai întâlnit cu romanul ciclic, care are în centrul ac iunii evolu ia sau disolu ia unei familii, la Duiliu Zamfirescu, în ciclul ”Comăneștenilor”. În *Concert...*, de H. Papadat-Bengescu, elevii vor dezbate destinul a trei familii: Rim, Maxen iu și Drăgănescu. Prin activitate individuală sau pe grupe, elevii vor fi obliga i să argumenteze faptul că aceste familii au fost constituite din interes, fiind lipsite de iubire și căldură sufletească.

Familia Rim s-a încropit dintr-un calcul meschin al so ului, familia Maxen iu - pentru parvenire, iar cea a Drăgăneștilor - pentru avere și din răzbunare. Membrii acestor familii (și, în general, ai clanului Hallipa) sunt niște îmbogă i i de curând, care duc o via ă fără griji materiale. Drăgănescu, fiu de cârciumar, ajunge un industriaș milionar. Lina aspiră, prin căsătoria cu doctorul Rim, la un statut superior și la o camuflare a păcatului săvârșit anterior cu Lică Trubadurul, din care s-a născut ”proasta de Sia”. Ada Razu, fainăreasa, se silește să împace statutul ei de prin esă, ob inut prin căsătorie, cu cel de amantă a parvenitului de profesie modestă Lică Trubadurul. Elena, fiica Lenorei, aflată pe o treaptă socială inferioară, reușește, prin calită i personale și prin căsătoria cu bogatul Drăgănescu, să devină animatoarea unui salon aristocratic.

Familiile care frecventează acest salon se caracterizează prin snobism (Ada și Elena), parvenitism (Lică și Ada), prin imoralitate (to i). Privi i individual, mul i dintre componen ii acestor familii sunt bolnavi sau suferă de anomalii biologice. Privite în ansamblu, personajele care compun familiile amintite se caracterizează prin sărăcie spirituală și gol sufletesc, mascate de o voită aparen ă de lux, belșug și

cultură. Minate de aceste defecte, familiile respective sunt sortite destrămării, declinului.

În sfârșii, pentru arta romancierii, TEHNICA ANALIZEI PSIHOLOGICE (introspec ia) poate forma obiectul altei ”situa ii de învă are”, care presupune un sondaj în psihologia și comportamentul personajelor.

După cum se știe, momentul publicării romanelor din ciclul Hallipa (1926-1938) era unul al realismului și al literaturii de observa ie. Sondajele sufletești aveau doar rostul de a ”explicita” comportamentul personajelor. În acest sens, în cazul lui Apostol Bologa din *Pădurea spânzura ilor*, de Liviu Rebreanu, cititorul descoperă un ”suflet etic” (caracteristic romanului doric), determinat de valori exterioare: sociale, religioase, na ionale, suflet care se schimbă doar în momente cruciale, catastrofice. În romanul ionic, spune Nicolae Manolescu, cititorul descoperă ”sufletul psihologic”, difuz și greu de determinat.

În cadrul acestei „situa ii de învă are”, elevii trebuie să răspundă la întrebarea-problemă: ÎN CE CONSTĂ ”MUTAȚIA” ÎNFĂPTUITĂ DE SCRITOARE ÎN TEHNICA ANALIZEI PSIHOLOGICE? S-ar putea răspunde simplist: în redarea stratificată a conștiin ei umane, în disocierea ”eului interior” de ”eul real”. Mai greu este de căutat argumente. De aceea, individual ori pe grupe, ei vor fi sili i să observe în psihologia personajelor stratificarea amintită. Adică, după felul cum gândesc, cum vorbesc și cum se comportă, psihologia personajelor din romanul Hortensiei Papadat-Bengescu amintește de ”blocul” psihic văzut de Freud, compus din două sisteme ierarhizate: subconștientul și conștiin a. între cele două compartimente există un permanent conflict ”intrapsihic” care influen ează via a individului. Subconștientul este generatorul ”principiului plăcerii” axat pe via a biologică. Acestuia i se opune ”principiul realității”, promovai de conștiin ă axată pe via a social-morală a omului, generatoare de constrângeri firești.

Așadar, elevii vor privi personajele din roman pe două planuri: unul al sensibilită ilor și inten iilor ascunse, depozitate în străfundurile

psihologici lor, celălalt al "măștii și conveniei", manifestate în mediul social pe care-l frecventează. De fapt, chiar prozatoarea oferă cititorului grila prin care trebuie judecate personajele sale, atunci când afirmă: "în clădirea ființei ei sunt multe etaje și subsoluri ale conștiinței ei." (H. P.-Bengescu)

De pildă, doctorul Rim are în "adâncul adâncului" conștiința că cu un bărbat "deșirat și spălăcii", cu gesturi de manechin și vorba pedantă, care-l fac să fie frustrat de "acele beneficii intime" ale femeilor frumoase, trăind drama mizeriei omului cu sine însuși. El trebuie să se mulțumească cu „urâta de Lina”, pe care o luase de nevastă ca să obțină o catedră universitară și, apoi, s-o forțeze să cumpere, cu banii ei, o casă confortabilă pentru amândoi. Cum doctorului i-a lipsit tinerețea, fiind înlocuită de un stadiu al ambiției carieriste, maturitatea îi este "turmentată" de neîmplinirile erotice. Aceste gânduri și trăiri ascunse cititorul le află din convorbirile personajului cu "bunul său amic", adică cu "eul său interior". Însă la suprafață, în mediul aristocratic, doctorul Rim este cuviincios și solemn, îmbrăcând "masca aderentă a tuturor virtuților". Conflictul "intrapсихic", de care pomeneam, se desfășoară între cele două paliere ale conștiinței ei sale și tot de aici se naște ridicolul acestui personaj.

Introspectiv gândește și se comportă prin ul Maxeniu. Deși este conștient de conduita adulterină a soției - Ada Razu - revolta lui donchijotescă se consumă pe planul "eului interior", întrucât nu se putea opune deschis nici tratamentului soției, care-l purta ca pe un manechin pe la toate seratele și concursurile sportive pentru a demonstra semenilor că e căsătorită cu un prinț, nici amantului acesteia, care-l sfidea în propria casă. Debilitatea moștenită, la care se adaugă boala (tuberculoza), îl obligă să se revolte neputincios împotriva tuturor femeilor și să-și observe degradarea fizică cu "voluptatea", unui personaj (de)căzut în manifestări patologice. În cazul lui, conflictul „intrapсихic” se consumă între *eul* supradimensionat care-l face, pe plan imaginativ, să se creadă un "mare inchișitor", îndreptățit s-o pedepsească pe soția

adulterină, și ființa docilă care se supune întocmai capriciilor nevastei libertine.

În sfârșit, personajul Elena Hallipa-Drăgănescu poate constitui, pentru elevi, un obiect de studiu, pentru a demonstra alternanța dintre "funcțiunile generale" și cele "particulare" ale sufletului. În pregătirea concertului, Elena manifestă răbdare, un simț pronunțat pentru ordine și ceremonial, fiind mereu conștientă de îndatoririle ei sociale. Aceste calități esențiale definesc acel tip uman caracterizat prin virtuțile mijlocii, care se manifestă pragmatic, rațional. Însă, la un moment dat, sub influența muzicii lui Bach și datorită apropierei de marele muzician, Victor Marcian, firea ei se lasă dominată de o pasiune secundară până atunci, dragostea, pentru care este în stare să treacă peste orice conveniență socială, fiind hotărâtă să-și părăsească soțul și să-și urmeze iubitul în Elveția. Cum soțul moare subit, Elena se întoarce în țară pentru înmormântare, prilej de a constata că averea îi este în pericol și, ca atare, preocupările ei principale (munca, averea, datoria, tradiția) revin pe primul plan. Iar pasiunea trecătoare este împinsă în cotloanele ascunse ale sufletului, întrucât căsătoria proiectată este amânată de sine, cum aflăm din romanul următor al ciclului.

Aceste "situații de învățare" îi obișnuiesc pe elevi să studieze romanul modern în funcție de alte criterii, mai relevante decât cele folosite până atunci. De asemenea, ei sunt siliți să înțeleagă acum construcția unui altfel de personaj, deosebit de cel clasic. E vorba de personajul conceput pe baza teoriei experimentale, pus în situații nemaiîntâlnite, atipice, și a introspecției ca tehnică de analiză psihologică. Pe primul plan nu mai sunt problemele sociale sau etice, ci cele care țin de natura umană, de autenticitatea vieții lăuntrice a individului. Prin aceste câștiguri, Hortensia Papadat-Bengescu se situează alături de marii romancieri europeni ai perioadei interbelice.

În analiza operelor dramatice se va vedea scama de specificul piesei (comedie, dramă, tragedie), deci de natura conflictului în primul rând. Conflictul - ca element declanșator de evenimente - poate fi de ordin

social, ca cel dintre Ștefan cel Mare și boierii opozanți din Apus de soare a lui Barbu Delavrancea, sau de natură existențială, cum sunt cele patru contradicții - tot atâtea drame: a creației, a bătrâneții (și morții), a dragostei și a familiei, din piesa *Moartea unui artist*, de Horia Lovinescu.

Și în opera dramatică personajul, ca purtător al mesajului piesei, constituie clementul convergent, deci o problemă cheie în analiza oricărui text dramatic. Fie că textul e conceput liric-oratoric, ca la Delavrancea, fie epic-filozofic, ca în piesele lui Camil Petrescu, personajul este indicele estetic care confirmă sau infirmă dacă piesa este izbutită sau nu. În caracterizarea lor, elevii se vor servi nu numai de anumite scene (ex. discursul lui Ca avencu din *O scrisoare pierdută*) și frânturi de dialog, ci și de acele indicații regizorale pe care le dau unii scriitori (ex. Caragiale) pentru punerea în scenă a textului dramatic. Cum copiii cunosc, de multe ori, întâi spectacolul teatral apoi citesc textul dramatic, este recomandabilă o analiză problematică, de confruntare a celor două viziuni, aceea a dramaturgului și cealaltă, a regizorului, tocmai pentru a-i convinge pe viitorii spectatori de posibilitatea mai multor reprezentări scenice, fără ca textul să fie trădat, ci "îmbogătit" prin decor, scenografie, costumație, joc de luminii ș.a. Personajele vor fi raportate la logica acțiunii, la semnificațiile implicate, la modul lor de exprimare prin dialog, monolog interior, expresii laconice,; adevărate sondaje ale subconștientului, ca în teatrul modern.

În comentarea operei dramatice se recomandă folosirea mijloacelor audiovizuale: diafilme, discuri, benzi de magnetofon ș.a. pe care au fost imprimate anumite spectacole după care elevii intuiesc mai bine specificul textului de acest gen.

Bibliografie:

1. Crăciun, Corneliu. Metodica predării limbii și literaturii române. Deva: EMIA, 2004
5. Parfene, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași, 1999
6. Goia, Vistian; Drăgătoiu, I. Metodica predării limbii și literaturii române. Cluj, E.D.R., 1995

7. Bărboi, Constantin (coord.). Limba și literatura română în liceu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
8. Cerghit, Ioan. Metode de învățământ. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
9. Cerghit, Ioan (coord.). Perfecționarea lecției în școala modernă. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
10. Drașoveanu, D. D., Zdrengea. Analize gramaticale și stilistice. ed. a II-a, Editura Științifică. București, 1966.

CAPITOLUL X. SISTEMUL DE LECȚII ÎN STUDIUL LITERATURII LA CLASELE LICEALE

10.1. Lecția de comentariu literar

10.2. Lecția de caracterizare generală

10.3. Lecția de încheiere în studiul literaturii

Obiective:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

- să explice specificul lecției de comentariu literar;
- să determine modalitățile de organizare a lecției de caracterizare generală;
- să proiecteze tipurile de lecții în studiul literaturii la clasele liceale.

10.1. Lecția de comentariu literar este cea mai frecventă în practica profesorului. Reușita ei depinde, în mare măsură, de citirea în prealabil a operei de către elevi. Aceștia vor alcătui fișe care îi vor ajuta fie în caracterizarea personajelor, în cazul operelor epice, fie în relevarea unor sintagme poetice, în analiza textelor lirice. În felul acesta nu mai e necesară citirea integrală a acestora în clasă și nici relatarea pe larg a ceea ce numim subiectul operei epice. În dialogul său euristic cu elevii, profesorul se va opri numai la anumite episoade hotărâtoare pentru destinul unor personaje sau pentru reliefaarea unor structuri narative deosebite.

E de menționat că nu există o schemă rigidă care încorsetează munca profesorului obligându-l la comentarea în aceeași ordine a componentelor operei. Ordinea acestora este dictată de natura textului și de tehnica analizei: structurală, genetică stilistică etc.

Geneza operei, ca etapă a pregătirii analizei, nu trebuie absolutizată. Acolo unde istoria literaturii dispune de documente autentice, profesorul oferă elevilor câteva detalii necesare în elegerii procesului genetic al operei supuse analizei. Așa e cazul celor trei romane principale ale lui Liviu Rebreanu sau al poeziei lui Gr. Alexandrescu, *Umbra lui Mircea*. La *Cozia*, pentru primele folosind mărturisirile scriitorului din volumul *Amalgam*, iar pentru cea a lirică, *Memorialul de călătorie* al scriitorului pașoptist. Elevii vor trebui obișnuiți să caute geneza operelor nu numai în factorii istorico-sociali (exteriori literaturii) ci, mai ales, în ceea ce ține de biografia intelectuală a creatorului.

În legătură cu compoziția operei e bine să-i orientăm pe elevi nu atât spre structura externă a operei (simetria romanului *Ion*, cu un început și sfârșit asemănător, ci spre structura internă a ei: spre tehnica narativă pe două sau mai multe planuri, spre ritmul care se adaptează conținutului operei și ansamblului compozițional. De pildă, în prima parte a romanului *Moromeii* (voi. I), de Marin Preda, narativul se desfășoară într-un ritm lent pentru că Ilie Moromete mai crede în statornicia lucrurilor, mai speră să poată face față greutăților, dar când începe să se îndoiască de durabilitatea gospodăriei lui, când familia se destramă, subminată de conflicte pentru avere, ritmul povestirii devine tot mai precipitat și mai rapid. Tot în cadrul analizei elementelor compoziționale profesorul va solicita elevilor să motiveze importanța unor episoade secundare, semnificative anumitor monologuri sau intercalarea unor evocări retrospective, specifice prozei moderne.

Caracterizarea personajelor, ca operație esențială în lecția de comentare (analiză) a operelor epice, ar trebui să urmărească obiective mai aproape de înțelegerea și interesul elevilor. Făcându-se de maniera

inventarierii, specifică unor elevi din clasele gimnaziale, în clasele liceale elevii, pe baza lecturii prealabile a operei și a fișelor elaborate acasă, caracterizează independent personajele, ghidați doar de către profesor. Ei își vor expune propriile opinii despre raportul dintre concepția autorului și realizarea artistică a personajului ca purtător al unui anumit mesaj; despre logica și obiectivizarea personajului; dacă este un caracter în sensul clasicismului sau un personaj care ilustrează estetica romantică sau realistă. Se vor motiva, pe baza unor citate comentate, procedeele de caracterizare a personajelor. Profesorul îi va incita mereu cu întrebări-problemă gen: *Cum motivezi sfârșitul personajului Ion, din romanul lui Rebreanu?, Care este, după voi, secretul fericirii sau nefericirii în viață, raportat la traiectoria personajelor feminine, Sasa și Tincu a din romanul lui D. Zamfirescu?*

În lecția de comentariu literar, arta scriitorului constituie obiectivul principal. Pe tot parcursul orei, când sunt abordate chestiuni legate de compoziția operei, de caracterizarea personajelor etc. și până la faptele de limbă și stil, e firesc să-i orientăm pe elevi spre mijloacele de realizare artistică: ritmul și timpul narativului, factura descrierilor (lirice la M. Sadoveanu, sobre și dure la L. Rebreanu), simulările și disimulările prin dialog și monolog ale personajului (la Marin Preda), formule de limbaj întrebuintate (la I. L. Caragiale) etc.

Întrucât analiza literară în clasele liceale este mai mult diacronică decât sincronă, desfășurându-se în cadrul larg al studierii literaturii române în evoluția ei istorică, elementele de stil și limbă, de artă literară în general se vor analiza tot din perspectivă diacronică, în sensul analizei nu a tuturor faptelor de limbă și stil, ci numai a celor prin care se atestă originalitatea operei față de altele ale aceluiași scriitor și contribuția acesteia la dezvoltarea genului de creație respectiv, prin îmbogățirea limbii literare ș.a.m.d.

De obicei, operele prevăzute de programă pentru comentariu literar sunt planificate, majoritatea, într-o singură oră, profesorul insistând cu elevii asupra celui mai reprezentativ aspect fie structura

narativă, fie caracterizarea personajelor, fie anumite mijloace artistice specifice. Neputând să epuizeze în detaliu fiecare aspect, lec ia se va limita la unul care le subordonează pe toate celelalte.

10.2 Lec ia de caracterizare generală. Lec ia de caracterizare generală este folosită în practica profesorului sub două variante, având ca obiect o singură operă literară sau mai multe opere care ilustrează aceeași tematică. Programa în uz prevede, de pildă, comentariu literar pentru romanul Baltagul, dar caracterizare generală pentru Hanu-Ancu ei. Există apoi lec ii în care se îmbină caracterizarea generală cu comentariul literar (ex. *Natura în opera lui M. Sadoveanu*) în care se prezintă operele încadrate tematic și se comentează una din ele.

Care este atunci deosebirea dintre lec ia de comentariu literar și aceea de caracterizare generală? Există deosebiri privind conținutul, aria de cuprindere și metoda folosită de profesor. Dacă lec ia de comentariu literar vizează opera în profunzime și în detaliu, caracterizarea generală urmărește doar aspectele esențiale necesare reliefării specificului acesteia. Dacă prima se limitează la o singură operă, cea de-a doua își poate extinde aria asupra mai multor opere în cadrul aceleiași ore. Dacă în comentariul literar metoda frecvent folosită este conversația îmbinată cu problematizarea, descoperirea ș. a., în lec ia de caracterizare generală se utilizează și expunerea. Dacă pentru comentariu elevii sunt obligați să citească opera în întregime, în cazul textelor prevăzute pentru caracterizare generală, profesorul se mulțumește cu lectura fragmentară a acestora, pentru că elevii nu dispun de timpul necesar lecturii tuturor operelor, deși ar fi de dorit.

Cu toate că, la catedră, profesorii folosesc o terminologie diferită (când caracterizare generală, când prezentare generală), considerăm că este vorba de același tip de lec ie ale cărei conținut și desfășurare se limitează fie la o singură operă, fie la câteva lucrări unor succinte caracterizări. În ceea ce privește structura acestei lec ii, trebuie căutate, în caracterizarea operei, câteva elemente prin care să se distingă de altele; pe acestea se va axa desfășurarea concretă a lec iei.

10.3 Lec ia de încheiere în studiul literaturii. Dacă lec iile de comentariu literar și de caracterizare generală sunt consacrate studierii operei literare, deci lec ii de însușire de noi cunoștințe, la sfârșitul fiecărui sistem de lec ii dedicate unui mare scriitor, profesorul își planifică un alt tip de lec ie, care poate fi concepută ca lec ie de fixare și

aprofundare a cunoștințelor. Prin ea se urmărește stabilirea locului și contribuției scriitorului respectiv la dezvoltarea literaturii române. Pentru aceasta se reactualizează cunoștințele însușite, dar se adaugă și elemente noi care ușurează încadrarea scriitorului într-un curent literar, într-o epocă literară. O asemenea lec ie care sintetizează și încorporează într-un tot datele referitoare la un scriitor și opera sa, proiectându-l pe ecranul mai larg al dezvoltării literaturii române (și universale), o vom numi lec ie de încheiere în studiul monografic al scriitorilor

Metodele utilizate pot fi diverse: conversația, descoperirea, activitatea pe grupe, utilizarea documentelor literare etc.

Structura unei astfel de lec ii o vom prezenta raportându-ne, pentru concretizare, la lec ia de încheiere *Contribuția lui Liviu Rebreanu la dezvoltarea literaturii române* (clasa a XI-a):

- Scurtă caracterizare a epocii în care a creat scriitorul;
- Etapele creației;
- Crezul artistic al scriitorului;
- Genuri și specii abordate;
- Originalitatea scriitorului, modalități artistice.
- Perioada interbelică, îndeosebi, contradictorie și animată de curente literare diverse.

În evoluția sa literară L. Rebreanu a parcurs trei mari etape:

- etapa navelor realiste și naturaliste (1907-1917)
- etapa romanelor realiste (1920-1932)
- etapa romanelor naturaliste (1933-1943)

Rebreanu mărturisește în confesiunile sale (*Cred*, 1924; *Mărturisiri*, 1932) un crez realist: "Arta înseamnă creația iune de oameni adevărați și deviată reală."

Pentru el, creația literară înseamnă sinteză, nu copierea după natură a unor indivizi existenți.

Deși Rebreanu a cultivat și nuvela, și genul dramatic, el este cunoscut romanului românesc modern prin cele trei capodopere: *Ion*, *Pădurea spânzura ilor*, *Răscoala*.

Față de literatura sămănătoristă, Rebreanu demitizează viața rurală, creează psihologia ăranului rudimentar (*Ion*) și frământările de conștiință ale transilvăneanului prins în vârtejul primului război mondial (*Pădurea spânzura ilor*), dovedind tot atât de înaltă reprezentare sufletească în *Răscoala*.

Locul și contribuția scriitorului: Prin stilul său sobru, obiectiv, concretizat prin arhitectura romanelor, Rebreanu se distinge atât de prozatorii ardeleni Slavici și Agârbiceanu, cât și de Mihail Sadoveanu (moralisti și lirici). Creatorul romanului nostru modern (cf. T. Vianu)

poate fi alăturat marilor romancieri din literatura universală: Balzac și Zola, Reymont, Thomas Mann sau Galsworthy.

Lec ia de recapitulare și sinteză a cunoștin elor de literatură. Dacă comentariul literar urmărește să-i ini ieze pe elevi în tehnica lecturii (receptării) și interpretării unor opere diverse, sinteza apare ca un imperativ în procesul de studiere a literaturii în școală, izvorâtă fiind din necesitatea de a încadra lucrările studiate într-un edificiu care este literatura (în cazul nostru, literatura română) în evolu ia și conexiunile ei.

Oportunitatea sintezei este evidentă și dacă avem în vedere caracterul formativ al învă ământului, vizând dezvoltarea la elevi atât a capacită ii de analiză, cât și a celei de sinteză. De aici, necesitatea facilitării permanente a procesului de sinteză în lec iile de comentariu literar și organizarea periodică a unor lec ii de recapitulare și sinteză, menite să încadreze într-un sistem cunoștin ele de literatură acumulate de elevi pe diverse căi: prin comentarea în clasă a unor opere, prin lectură particulară, prin lectura unor studii critice etc.

În studiul literaturii sinteza se impune atât în cadrul studierii unei opere (căci nu putem considera încheiat comentariul unui text beletristic fără considera ii finale: concluzii, judecă i de valoare, încadrarea tematică etc.), cât și pentru studierea unui scriitor, a unei epoci curent literar etc. sau literaturii române în dezvoltarea ei istorică.

Analiza și sinteza apar (și în cazul studierii literaturii în școală) ca două procese ale cunoașterii care se presupun reciproc, aflate în raport dialectic, ca două ac iuni complementare. Dacă analiza încearcă să disece opera literară, să-i releve păr ile componente în interac iunea lor, sinteza presupune saltul calitativ, ridicarea pe o nouă treaptă a cunoașterii.

Valorificând deprinderile de muncă intelectuală ale elevilor, aceste lec ii vor stimula capacită ile de evaluare și de judecată estetică, precum și capacită ile de reorganizare în structuri conceptuale noi a cunoștin elor acumulate.

Indiferent dacă aceste lec ii sunt recapitulări periodice sau finale, pentru pregătirea și desfășurarea lor se recomandă următorul scenariu-cadru:

- stabilirea temei de recapitulat, a planului, a bibliografiei și anun area lor prealabilă;
- desfășurarea orei de recapitulare:
 - se reia planul notându-se, distan at, ideile pe tablă;

- se reactualizează materialul literar pe care elevii l-au revăzut sau pregătit;
- se dezvoltă, prin discu ie cu clasa, fiecare problemă în parte, se citesc referatele întocmite;
- se fac aprecieri și evaluări asupra pregătirii și dezvoltării temei;
- se comunică planul și bibliografia pentru tema următoare.

Recapitularea și sinteza la lec ia de literatură vizează generalizări de mai mică sau mai mare amploare, în func ie de locul lor în sistemul de lec ii de literatură, de obiectivele propuse. Astfel, sinteza poate să se realizeze ca rezultat al comentariului unei opere. Aceasta deoarece ”opera literară se integrează în istoria culturii printr-o includere a ideologici în valoarea ei artistică, deci judecata de valoare se referă în primul rând la structura ei artistică, pe care cercetătorul, istoric sau critic literar (în cazul nostru profesorul ca dirijor al procesului de comentare, n.n.), trebuie să o explice inând scama de to i factorii care o determină, externi sau interni, adică de ordin cultural în genere sau de ordin artistic în particular”(E. Todoran). Astfel, la o lec ie având ca temă *O scrisoare pierdută* - culme a dramaturgiei românești, sinteza poate urmări: încadrarea operei în crea ia scriitorului, surse, filia ii, afinită i, locul ei în evolu ia literaturii dramatice, receptare critică și în spectacol. La un alt nivel sinteza urmărește un aspect al crea iei unui scriitor: Nuvelistica lui I. Slavici, L. Rebreanu - ctitor al romanului românesc modern.

Cu caracter mai larg, sintezele urmăresc eviden ierea prezentării unei teme sau motiv la mai mul i scriitori, paralele între crea ii apar inând unor scriitori diferi i, dezvoltarea unei specii literare, școli și curente literare, dezvoltarea literaturii în anumite epoci, tipuri de personaje, modalități artistice etc.

Perspectiva adoptată în elaborarea sintezelor poate fi diversă: monografică, tematică, stilistică, privind evolu ia limbii literare, din perspectiva genurilor și speciilor literare etc.

Pentru exemplificare vom ilustra cu tema *Evocarea primului război mondial în literatura română*. Modalitatea de desfășurare: descoperire, dezbatere. Planul temei se elaborează din timp. Ca bibliografie obligatorie se indică: L. Rebreanu, *Pădurea spânzura ilor*, Cezar Petrescu, *Întunecare*, Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*.

Planul temei

1. Războiul, eveniment-limită pentru existen a unei na iuni, societă i sau indivizi.
2. Viziuni și modalități de evocare a războiului în literatură: eroică, romantică, patriotică (M. Sadoveanu), prezen a în lirică

(Topârceanu, *Balada corbilor*), în nuvele (L. Rebreanu, *Catastrofa, Iicștrul dezertor*), în dramaturgie (M. Sorbul, *Dezertorul*). Romanul rămâne forma adecvată de evocare a războiului.

3. Primul război mondial - conflagra ie care a afectat și umanitatea românească. Evocarea sa poate fi privită sub mai multe aspecte: pozi ia antimilitarism de condamnare a lui; războiul drept cauză a limpezirii conștiin ei intelectualului; consecin ele războiului, avertisment dat omenirii de a milita pentru pace etc.

4. Formula evocatoare este diversă: analiza psihologică, împletirea tragismului cu satira, evocarea elementelor de peisaj etc., toate sugerând, în ultimă analiză, absurditatea războiului.

5. Tema războiului în literatura mondială: H. Barbusse, *Focul*, E. Maria Remarque, *Pe frontul de vest nimic nou*, A. Zweig, *Cazul sergentului Grișa*, Al. Tolstoi, *Calvarul*.

În practica la catedră profesorul nu trebuie să fie prizonierul nici unui tip de lec ie, oricâte avantaje prezintă la un moment dat.

Dimpotrivă, se vor căuta și încerca permanent noi variante, mai supl e, mai mobile, cărora practica le poate conferi valen e noi. Puterea de a se detașa din chingile rutinei, receptivitatea față de noile orientări metodologice îi vor asigura o audien ă sporită din partea elevilor săi.

Bibliografie:

1. Goia, Vistian. Metodica predării limbii și literaturii române. București, 1995
2. Parfene, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași, 1999
3. Goia, Vistian; Drăgătoiu, I. Metodica predării limbii și literaturii române. Cluj, E.D.R, 1995
4. Bărboi, Constan a (coord.). Limba și literatura română în liceu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
5. Cerghit, Ioan. Metode de învă ământ. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
6. Cerghit, Ioan (coord.). Perfec ionarea lec iei în școala modernă. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
7. Drașoveanu, D. D., Zdrenghia. Analize gramaticale și stilistice. ed. a II-a, Editura Știin ifică. București, 1966.

CAPITOLUL XI. ACTIVITĂȚI ÎN AFARA CLASEI

Prin activită ile în afara clasei, profesorii de limbă și literatură română realizează o formă de muncă diferen iată, atât cu elevii, cât și cu cei rămași în urmă la învă ătură. Aceste activități nu sunt destinate numai celor două categorii de elevi situate la extremă, ci pentru orice elev care dorește să participe la una din formele sub care se prezintă activitatea extrașcolară: cercuri, societă i literare, reviste școlare, excursii literare etc. Toate acestea se constituie ca forme moderne de instruc ie și educa ie, rolul lor fiind acela de a contribui la descoperirea și stimularea talentelor și a aptitudinilor elevilor, la cultivarea interesului pentru literatură și artă, la dezvoltarea deprinderilor de a elabora crea ii originale. Elevii au prilejul de a-și consolida cunoștin ele dobândite prin orele de limbă și literatură română în clasă, de a-și forma priceperi de muncă independentă și concret lucrativă, de a-și cultiva gustul pentru artă și frumos.

Cercurile știin ifice ale elevilor sunt organizate pe clasă, pe clase paralele sau pe școală. Ele se desfășoară în colectiv, în func ie de interesele și preocupările elevilor. De organizarea, conducerea și activitatea cercurilor răspunde catedra sau comisia de limba și literatura română din școală. Cercurile sunt conduse de profesor, iar elevii participă și își aleg un birou de conducere care convoacă membrii, ine eviden a ședin elor și a participan ilor, procură materialele necesare etc.

În prima ședin ă a cercului se comunică scopul și con inutul activității cercului, planul tematic și planul de muncă în care sunt incluse formulele de activitate cerute de elevi. Acestea pot fi:

- ședin e de lucru cu referate pe probleme de literatură, comentarii de texte etc.;
- medalionul literar;
- serata literară;
- șezătoarea literară;
- simpozionul;
- seara muzical-literară;
- procesul literar;
- concursul literar;
- vizita sau excursia literară;

Referatul reprezintă o materializare a muncii în cercul literar. El poate fi anticipat de recenzia unei opere literare și urmat de dezbatere în

ideea de a facilita în alegerea subiectului abordat și de a contribui la formarea deprinderilor critice ale elevilor.

Medalionul literar și **serata literară** sunt reuniuni cu caracter literar, în care elevii au ocazia să cunoască mai bine viața și opera unor poeți, scriitori, să recite versuri sau să interpreteze scurte fragmente de proză.

Șezătoarea literară aduce în plus, față de acestea, momente muzicale: cântece, dansuri, cuplete satirice etc.

Concursurile literare sînt activități deosebit de atractive și stimulatoare pentru elevi, întrucît aceștea își pun în valoare cunoștințele, priceperile și deprinderile de interpretare sau analiză literară, fiind un câștig deosebit și pentru elevii care participă efectiv sau asistă la aceste concursuri.

Vizitele, drumețiile sau **excursiile literare** fixate din timp în localități cu case memoriale, muzee literare se pot organiza la sfârșit de săptămână, de semestru sau de an școlar. Elevii pot urmări exponate, ia contact direct cu mărturiile ale vieții scriitorilor.

Cercul de folclor va include cercetarea, studierea și valorificarea creației populare de către marii scriitori: culegerea de creații populare, vizite la muzee de artă populară, concursuri pe temă de folclor sau studierea noțiunilor teoretice precum teme și motive, specificul creației literare.

Cercul de creație sau **cenacul literar** urmărește să dezvolte aptitudinile și talentul literar al elevilor, să-i inițieze în tainele muncii de creație. Activitatea în cenacul vizează depistarea talentelor, însușirea tehnicilor literare, pătrunderea actului de creație, dirijarea diferențiată a elevilor talentați. Profesorul conducător al cenacului trebuie să fie el însuși pasionat de literatură, să dinamizeze energiile elevilor, să le întărească permanent viu interesul pentru creație, să le ofere elevilor ocazia de a găsi căi originale de exprimare. Ședințele cenacului vor cuprinde acțiuni care vizează însușirea unor noțiuni de teorie literară, analiza unor creații valoroase a marilor noștri scriitori, îndrumări referitoare la procesul de elaborare a unei opere literare, lectura și analiza în colectiv a creațiilor originale ale elevilor, întâlniri cu scriitorii, editarea unei reviste etc.

Cercul dramatic este o modalitate de educare a viitorului spectator avizat care va ști să analizeze un spectacol vizionat la teatru, la televiziune etc. Unele cercuri de teatru se axează pe pregătirea recitalurilor de poezie, a montajelor literare, a spectacolelor de teatru etc.

Elevii au posibilitatea studierii în profunzime a operei scriitorilor, să cunoască fenomenul artistic teatral. Modalitățile de lucru trebuie să fie dintre cele mai variate, spre a duce la receptarea și însușirea creatoare a literaturii. Alte cercuri sunt de dramaturgie creatoare – teatru creat de elevi valorificând aspecte din viața și munca lor.

Societățile științifice ale elevilor sunt reuniuni de cercuri pe obiecte de studiu și organizează anual sesiuni științifice de prezentare a lucrărilor membrilor sub îndrumarea profesorilor.

Alte forme de realizare a activităților în afara clasei la limba și literatura română sunt **revistele școlare**, în care sunt prezentate diverse aspecte ale exprimării elevilor, creații literare.

Pentru elevii rămași în urmă la învățătură, profesorul poate organiza consultații și meditații. Scopul acestora este de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă mai bine cunoștințele preluate la clasă, să muncească independent, să ajungă, prin munca suplimentară, să realizeze obiectivele specifice și generale prevăzute în programă. La început, elevul va fi învățat cum „să înțeleagă” și apoi va executa sub îndrumarea și controlul permanent al profesorului studiul unor noțiuni teoretice sau aplicații practice. Tema dată diferențiat va fi controlată zilnic de profesor.

În concluzie, toate activitățile în afara clasei trebuie pregătite cu aceeași seriozitate și cu același bun simț de răspundere ca activitatea pentru lecție. Prin aceste activități, profesorul de limbă și literatură română demonstrează, o dată în plus, că este o personalitate distinctă a școlii.

Prin activitățile extradidactice în procesul instructiv-educativ, elevii desfășoară o muncă în grup, factor deosebit de important care contribuie la cultivarea capacităților creatoare: elevii învață să-și controleze argumentarea, intră în acțiuni competitive; astfel își formulează mai limpede ideile, convingerile, făcându-se înțeleși de alții și dezvoltându-și inteligența prin multiple operații.

Note bibliografice:

1. Bărboi, Constantin (coordonator), *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, EDP, București, 1983, p.373 – 387

2. Neșțian, Valeriu C., *Metodica predării textului literar în liceu*, EDP, București, 1998, p. 143 – 157.

CAPITOLUL XII. CABINETUL METODIC DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Realizarea sarcinilor studierii limbii și literaturii române presupune, pe lângă stabilirea obiectivelor, optimizarea conținutului, a metodelor de învățământ, și existența unei săli specializate, a unui cabinet, care să asigure un mediu educativ prielnic dezvoltării capacităților intelectuale, afective și psihologice ale elevilor.

Importanța cabinetului pentru însușirea conținutului științific al limbii române constă în aceea că el permite și impune schimbarea opticii asupra organizării procesului de învățământ, în sensul accentuării dezvoltării spiritului de observație, a siguranței, independenței și creativității. El oferă cadrul propice transformării elevului din obiect al educației în subiect al acesteia, prin faptul că organizarea și dotarea lui permite participarea elevilor la desfășurarea activității didactice, deci la propria lor formare.

Cabinetul de limbă și literatură română este o sală care funcționează într-o școală pentru studiul limbii și literaturii române. De multe ori însă, acest spațiu este amplificat, cuprinzând mai multe săli de învățământ, organizate și destinate învățării limbii și literaturii române. Acest spațiu ar cuprinde:

- bibliotecă
- cabinetul de literatură română – fiecare împărțit în sala propriu-zisă (unde se desfășoară activitățile) și o sală anexă (de documentare);
- cabinetul de limba română în care se păstrează planificările calendaristice, planificarea temelor de cercetare, planurile catedrei, graficul catedrei, graficul de folosire a cabinetului etc.

La unele licee de specialitate (de exemplu, Școlile Normale) se pot organiza și alte săli specializate :

- pentru dezvoltarea vorbirii la clasele I-IV;
- pentru învățarea gramaticii;
- pentru activități metodice – învățători și educatori;

La dotarea cabinetului de limba română și literatură română trebuie să se țină cont de următoarele criterii:

1. *Criteriul funcțional* care prevede asigurarea cu:

- mobilierul modular;
- fișiere - alfabetic și tematic;

- biblioteci cu corpuri diferite;
- aparatură: a) de redare vizuală (cineproiectelor); diapozitivelor, aspectomat pentru proiectarea diapozitivelor, a diafilmelor, a unor lucrări și scheme etc., epiproiectelor cu ecran și folii transparente; b) de redare audiovizuală (cineproiectori și telereceptori): monitor TV pentru montaje audiovizuale, emisiuni TV și aparat de proiectare film-sonor;

2. *Criteriul documentar*, care prevede asigurarea cu:

- colecții de texte, de ziare, de reviste, de timbre păstrate în dosare speciale care se completează mereu ;
- biblioteci care să cuprindă, într-un număr mare de exemplare, toate operele care se studiază în ciclul respectiv, eventual manualele școlare, programe școlare, dicționare, îndreptare etc. Operele literare vor cuprinde literatură română, literatură universală, literatură pentru copii, literatură metodică și pedagogică, precum și literatură critică și de istorie literară.

Profesorul trebuie să urmărească mișcarea cărților și în modul de informare: prin completarea fișei cu date privind autorul, titlul, editura, locul, anul, scurt rezumat cu ideile fundamentale, citate;

3. *Criteriul instrumental* (al mijloacelor audiovizuale) care prevede asigurarea cu:

- gazeta de perete a cercului de creație etc.;
- panouri pentru afișarea teoriei sistematizate ;
- mape tematice cu teorie și exerciții pe autori, curente, reviste, compuneri, stilurile funcționale etc.;
- mapa elevului (cu scheme, planuri, elemente operaționale);
- folii cu teme de literatură populară, elemente ale stilurilor funcționale, direcții de dezvoltare a prozei, a poeziei, a gramaticii, despre Școala Ardeleană etc.;
- planșe pe ani de studiu cu probleme de: fonetică, vocabular, structura morfosintactică, ortografie și punctuație; curente literare, periodizarea literaturii, categorii estetice, teoria literaturii;
- portrete, fotografii;
- casete, benzi magnetice, discuri cu voci ale scriitorilor, fragmente literare în lectura autorilor sau a actorilor, texte muzicale ilustrative;
- dispozitive: imagini din locurile nașterii, ale copilăriei scriitorilor, aspecte din opere, din natură etc.;
- albume, hărți literare, filme didactice;

- algoritmi de analiză sau de compoziție: morfologică, sintactică, lexicală, pentru caracterizarea personajelor etc.;
- modele gramaticale, stilistice, ortografice;
- seturi de teste de evaluare continuă – formativă sau sumativă;
- seturi de fișe de exerciții de aplicare, de recuperare, de dezvoltare, de creativitate;
- seturi de probleme, îndreptări – problemă, situații – problemă;
- criterii de evaluare;
- bibliografii;
- structuri pentru lucrări științifice – metodice pentru gradul I;
- teme de perfecționare sau de cercetare;
- teme pentru activitatea de performanță a elevilor.

4. Criteriul *altitudinii metodice*, realizat prin:

- aspectul sistematic, accesibil, ordonat tematic, cronologic și metodic;
- raportarea conținutului la obiectivele generale și specifice ale limbii și literaturii române;
- corelarea obiectivelor cu conținutul și cu elementele de evaluare;
- urmărirea obiectivelor specifice perfecționării treptate: de la clasele primare – gimnaziale – liceale.

5. Criteriul *estetic*, realizat prin:

- culoare – agreabilă; crem, cu un coeficient optim de reflexie a luminii;
- fonoabsorbție satisfăcătoare – lipsa de perturbații;
- aranjarea ordonată, simplă, echilibrată – simetrică;
- neaglomerarea cu tot felul de tablouri care sunt necesare în acel moment sau nu se utilizează niciodată.

Se recomandă profesorilor de limbă și literatură română să nu se transforme cabinetul într-o expoziție: materialele vizuale să fie organizate pe probleme care să respecte cronologia etc. Abundența mijloacelor de învățământ folosite la lecție duce la oboseala elevilor, la pasivitatea acestora. Este necesară o judicioasă selecție și combinare a acestora, în așa fel, încât utilizarea lor să ducă la adâncirea fenomenului literar sau lingvistic.

Pe lângă dotarea primită prin inspectoratele școlare, o cale importantă pentru completarea mijloacelor de învățământ necesare predării limbii române o constituie autodotarea, realizată în fiecare

școală de către profesori în colaborare cu elevii. Analizând materialele existente în raport cu cerințele programei, profesorul poate realiza, cu discernământ, pentru fiecare lecție, mijloacele de învățământ care să contribuie la creșterea randamentului școlar în învățarea limbii și literaturii române.

Pentru realizarea acestora, profesorului trebuie să țină cont de următoarele:

- să aibă o evidență pe capitole și lecții a tuturor mijloacelor de învățământ existente în școală pentru a nu confecționa decât ceea ce lipsește;
- să elaboreze tipuri simple de mijloace care duc la adâncirea în elegerii problemelor;
- să nu se realizeze mijloace care, într-o formă sau alta, repetă mijlocul deja existent (de exemplu, dacă are un dispozitiv despre..., nu va mai confecționa dispozitive sau planșe cu aceeași temă), chiar și din manuale;
- să țină cont de realizarea mijloacelor, de modul în care vrea să le folosească (în activitatea frontală – cu dimensiuni, culori și adnotări adecvate pentru a fi observate ușor de toți elevii);
- pentru activitatea în grup sau individuală – dimensiunile vor fi corespunzătoare acestei forme de învățământ.

Cabinetul de limbă și literatură română se folosește pentru desfășurarea lecțiilor, dar și pentru alte forme de activități:

- organizarea:
 - audițiile radio etc., magnetofon, casetofon, pick-up;
 - proiectorii de filme mute sau sonore, de televiziune;
 - recitalurile de poezie, a repetițiilor formelor artistice din școală;
 - studiul individual;
- pregătirea diferențiată prin consultații și meditații;
- cercuri de elevi, cenacluri literare cu exerciții creative privind capacitatea de metaforizare și transpoziție;
- dezvoltarea interesului pentru cercetare prin alcătuirea materialelor pentru sesiuni de referate și comunicări;
- pregătirea șezătorilor, a concursurilor etc.

Lecțiile desfășurate aici obligă profesorul la folosirea metodelor active pentru participarea efectivă a elevilor la lecție:

- cu ajutorul tehnicilor audiovizuale;
- prin învățarea prin problematizare și descoperire;
- prin activitatea cu manualul, cu opera literară;

- prin activitatea de interpretare a unor texte;
- prin activitatea de dezvoltare a creativității etc.

Dotat cu mijloace de învățământ specifice limbii române și asigurând condiții de manipulare a tehnicilor moderne, cabinetul de limba și literatura română oferă posibilitatea integrării adecvate a acestora în desfășurarea procesului de învățământ și, totodată, verificarea eficienței măsurilor didactice aplicate.

De ce este necesar cabinetul sau sala specializată?

Nu se pot dobândi cunoștințe clare și precise despre realitate, decât dacă se pornește de la contactul nemijlocit cu realitatea însăși, deci cu obiectele și fenomenele, căci cuvintele nu sunt suficiente pentru a desprinde notele particulare și generale ale acestora, multitudinea formelor și a culorilor. Pentru că numeroase obiecte și fenomene nu pot fi aduse în clasă, se recurge la substitute ale realității: modele, hărți, planșe, tablouri, ilustrații, atlase, diapozitive, filme, discuri, benzi magnetice etc.

Mijloacele audiovizuale răspund unor necesități de a conecta la cuceririle civilizației contemporane și de a îmbunătăți predarea-învățarea pentru a nu se mai limita la calea vorbită și scrisă. Prin modul cum sunt folosite, mijloacele audiovizuale devin instrumente de instruire și de educație, de formare umană. Mijloacele audiovizuale contribuie la sporirea eficienței numai dacă utilizarea lor este subordonată obiectivelor și conținuturilor, precum și sistemului de metode și procedee didactice și dacă sunt corect integrate în structura acesteia.

Cu toate avantajele, mijloacele audiovizuale rămân mijloace auxiliare în munca profesorului. Ele sunt prețioase prin valențele lor, dar nu se pot substitui niciodată de metode și procedee didactice. Tocmai din această cauză și considerând că textul literar oferă suficiente valențe conotative, unii profesori se opun, mai mult sau mai puțin, utilizării mijloacelor audiovizuale și, implicit, cabinetului de literatură.

Mijloacele audiovizuale, ca elemente intermediare în fluxul comunicării, pot fi integrate în economia lecției atât la începutul lecției sau al ciclului de lecții – reprezentând o motivație pentru studiu –, cât și pe parcursul lecției – constituind elementul de bază pentru comunicare sau analiză – ori spre sfârșitul lecției (sau la lecția finală) – având sarcina de concluzionare și rezumare a ideilor.

De asemenea, durata integrării nu trebuie prelungită neînțeles, ceea ce conduce la pasivizare.

Proiectarea didactică inițială va intra seama de contribuția mijloacelor de învățământ și a metodelor la elucidarea unor probleme formulate. Dialogul euristic va activa clasa în timpul transmiterii mesajului audiovizual: profesorul va orienta, antrena, preciza și organiza materialul informativ transmis, astfel încât aceste mesaje vor fi completate, înregistrate, adâncite în continuare prin investigarea operei literare, a textului.

În concluzie, într-un astfel de cabinet, profesorul poate pregăti în mai bune condiții diversele forme de activitate școlară, stimulează, organizează și orientează cunoașterea, oferind posibilitatea unei tehnici de acțiune și de învățare.

Lecțiile își schimbă structura, întrucât elevii sunt antrenați permanent în descoperirea noului, fixarea se face în această nemijlocită activitate cognitivă, pe întreaga ei durată, iar verificarea acționează ca un feedback permanent, împlinindu-se cu celelalte procese.

În cabinetul de literatură sunt create cele mai bune condiții pentru desfășurarea unei activități instructiv – educative variate, de la cunoașterea biografiei scriitorului, analiza literară a operei, până la lucrări de sinteză; cabinetul este locul „unde elevii – membri ai cercului literar își desfășoară activitatea. Cabinetul favorizează introducerea în lecțiile de literatură a modalităților metodologice moderne, pentru satisfacerea, la un înalt nivel, a laturii formative a procesului didactic”.

Note bibliografice

1. Lăudat, I. D. (coordonator), *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, EDP, 1973, p. 318-320, 322.
2. Ivănuș, Dumitru, *Metodica predării limbii și literaturii române în școală – Curs pentru studenți și profesori*, Univ. din Craiova, 1988, p. 86-88.
3. Cerghit, I., *Reevaluarea metodelor de învățământ din perspectiva actualelor cerințe de dezvoltare a științei și tehnicii*, în „Revista de pedagogie”, nr. 6/1976, p.11.

CAPITOLUL XIII. COMISIA METODICĂ A PROFESORILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Activitatea didactică a profesorului nu se rezumă numai la procesul de predare și educare a elevilor. Alături de ceilalți colegi de specialitate, profesorii se reunesc în colectivul de catedră, în scopul de a fi mereu la curent cu progresele înregistrate în specialitate și în pedagogie. Colectivele de catedră sunt în permanentă legătură cu comisia metodică a școlii și urmăresc împreună găsirea de noi soluții pentru realizarea unui învățământ nou, formativ-informativ, organizează interconsultanțe, schimburi de experiență, sprijină cadrele didactice în vederea înființării și folosirii cabinetelor de specialitate.

Problemele muncii comisiei metodice de specialitate variază în funcție de nevoile reale și concrete ale școlii, de condițiile de desfășurare a procesului de învățământ, de particularitățile psihologice ale elevilor etc.

Cercurile pedagogice și consfăturile cadrelor didactice permit dezbaterile celor mai importante probleme ale metodicii disciplinei de studiu respective. Ele se organizează pe cicluri de învățământ.

Cadrele didactice cu preocupări deosebite de ordin științific, atât pe linie metodică, cât și de specialitate, activează în cadrul cercurilor științifice – cum sînt „Societatea de științe filologice”, care editează și revista „Limba și literatura”, sau pot publica articole, recenzii etc. în revistele „Limba română”, „Limba și literatura română” ca și în diverse publicații de specialitate.

În acest mod profesorul de limba și literatura română este mereu la curent cu problemele metodologice și de specialitate, putând contribui efectiv și eficient la dezvoltarea învățământului și la ridicarea nivelului de predare-învățare.

Note bibliografice:

1. Ivănuș, Dumitru, Metodica predării limbii și literaturii române, Univ. din Craiova, 1988, p. 92.